

‘Taakgericht werken, hoe doe ik dat?’



Naam: Mijke Pallandt

Studentnummer: 2109973

Opleiding: Master Special Educational Needs

Lesplaats: Tilburg

Onderzoeksbegeleider: Anouk Middelkoop- van Erp

Datum: juni 2014

Inhoudsopgave

Samenvatting	pag. 5
Voorwoord	pag. 6
Hoofdstuk 1	
1.1 Aanleiding	pag. 7
1.2 Probleemstelling	pag. 8
1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen	pag. 9
Hoofdstuk 2	
2.1 Taakgerichtheid	pag. 10
2.2 Oplossingsgericht werken	pag. 11
2.2.1 Uitgangspunten	pag. 11
2.2.2 Oplossingsgerichte vragen	pag. 13
2.2.3 De schaalvraag	pag. 14
2.2.4 Drie fundamentele mandaten	pag. 15
Hoofdstuk 3	
3.1 Doel van het onderzoek	pag. 16
3.2 Onderzoeksparadigma	pag. 16
3.3 Onderzoeksstrategie	pag. 16
3.4 Respondenten/deelnemers	pag. 17
3.5 Ethische aspecten	pag. 17
3.6 Onderzoeksmethoden	pag. 17
3.7 Kwaliteitswaarborging onderzoek	pag. 19
3.7.1 Validiteit	pag. 19
3.7.2 Betrouwbaarheid	pag. 20
3.7.3 Triangulatie	pag. 20
Hoofdstuk 4	
4.1 De startfase	pag. 21
4.1.1 Observaties	pag. 21
4.1.2 Interviews	pag. 23
4.2 Interventiefase	pag. 27
4.2.1 Resultaten voortgangsgesprekken	pag. 28
4.3 Eindfase	pag. 32
4.3.1 Observaties	pag. 32

4.3.2 Interviews	pag. 33
Hoofdstuk 5	
5.1 Antwoord op de deelvragen van het onderzoek	pag. 36
5.1.1 Wat geven de leerlingen zelf aan te willen ontwikkelen ten aanzien van de taakgerichtheid tijdens het zelfstandig werken aan de weektaak?	pag. 36
5.1.2 Wat vraagt het van de leerkracht wanneer leerlingen zelf aangeven wat ze willen ontwikkelen met betrekking tot het zelfstandig werken tijdens weektaak?	pag. 37
5.1.3 Welke middelen hebben de leerlingen nodig om hun zelf gestelde doel te bereiken?	pag. 38
5.2 Antwoord op de centrale onderzoeksvraag	pag. 39
5.3 Aanbevelingen	pag. 39
Hoofdstuk 6	
6.1 Evaluatie op het onderzoeksproces	pag. 40
6.2 Evaluatie op persoonlijke ontwikkeling	pag. 41
Literatuur	pag. 43

Bijlagen:

- Bijlage 1: Oplossingsgericht interview
- Bijlage 2: Tijdsteekproef
- Bijlage 3: Toestemmingsbrief ouders
- Bijlage 4: Voortgangsgesprek
- Bijlage 5: Startmeting tijdsteekproef
- Bijlage 6: Grafieken startmeting tijdsteekproef
- Bijlage 7: Tabellen waardering schaal
- Bijlage 8: Voortgangsverslagen
- Bijlage 9: Eindmeting tijdsteekproef
- Bijlage 10: Grafieken eindmeting tijdsteekproef
- Bijlage 11: Leerstijlentest Kolb

Samenvatting

In dit praktijkgerichte onderzoek wordt onderzocht wat de invloed van interventies naar aanleiding van schaalvragen is op het taakgericht werken van leerlingen tijdens de weektaak. De schaalvraag is een middel wat gebruikt wordt binnen het oplossingsgericht werken. Oplossingsgericht werken is een benadering waar wordt gekeken naar wat goed gaat, waardoor je een positieve blik hebt op de ontwikkeling van leerlingen.

De schaalvraag is een middel wat wordt gebruikt om, samen met de leerling, te bepalen waar een leerling zich bevindt. Bij dit praktijkgerichte onderzoek is gekeken naar waar de leerlingen zich bevinden op de schaal met betrekking tot taakgericht werken tijdens de weektaak.

Vanuit literatuur over taakgerichtheid, observaties en oplossingsgericht werken (hoofdstuk 2), is er een onderzoeksmethode ontstaan (hoofdstuk 3). Het onderzoek bestaat uit een startfase, een interventiefase en een eindfase. Tijdens de startfase wordt door middel van een interview en een observatie de beginsituatie vastgesteld. Tijdens de interventiefase zijn er wekelijks voortgangsgesprekken met de leerlingen, waarbij de leerlingen opnieuw bekijken waar ze zich bevinden op de schaal. Tevens wordt besproken hoe ze zich nog verder kunnen ontwikkelen. In de eindfase wordt de eindsituatie vastgesteld, dit gebeurt wederom door een interview en een observatie.

De data in hoofdstuk 4 laten zien dat alle leerlingen die deel hebben genomen aan het onderzoek zich positief ontwikkeld hebben met betrekking tot het taakgericht werken aan de weektaak. In hoofdstuk 5 zijn de resultaten van het onderzoek gekoppeld aan de literatuur en zijn conclusies getrokken. Een algehele conclusie is dat de interventies die voortkomen uit schaalvragen een positieve invloed hebben op de taakgerichtheid van de leerlingen die deelgenomen hebben aan het onderzoek. Tevens worden in hoofdstuk 5 een aantal aanbevelingen gedaan. Een belangrijke aanbeveling is om het onderzoek voor langere tijd te herhalen om te kijken wat het effect op de langere termijn is.

Voorwoord

Voor u ligt mijn praktijkgerichte onderzoek waarbij wordt gekeken naar de invloed van schaalvragen bij de taakgerichtheid van de weektaak. Tijdens mijn opleiding Master Special Educational Needs maakte ik voor het eerst kennis met de oplossingsgerichte benadering en werd mijn interesse voor deze benadering gewekt. Met dit onderzoek wil ik onderzoeken of de interventies, die voortkomen uit schaalvragen, de taakgerichtheid van leerlingen tijdens de weektaak beïnvloeden.

Graag wil ik bij het tot stand komen van dit onderzoek een aantal mensen bedanken. Ten eerste de leerlingen uit mijn groep 4. Mede dankzij hun inzet en medewerking heb ik het onderzoek uit kunnen voeren. Verder wil ik Anouk Middelkoop- van Erp bedanken voor de begeleiding tijdens het onderzoek. En mijn critical friends van de opleiding. Samen met hen heb ik het onderzoeksproces doorlopen. Zij hebben me kritische feedback gegeven en me geholpen een goede verslaglegging van het onderzoek te doen. Ook wil ik mijn collega's bedanken voor de interesse in mijn onderzoek en de hulp die ik kreeg bij het combineren van het onderzoek met mijn groep.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat de aanleiding is van dit praktijkgerichte onderzoek. Vervolgens wordt de probleemstelling geformuleerd en worden de onderzoeksvraag en deelvragen beschreven.

1.1 Aanleiding

Zoals in de inleiding benoemd wordt, heeft de denkwijze van oplossingsgericht werken de onderzoeker vanaf het begin geboeid. Zij raakte geboeid omdat bij oplossingsgericht werken altijd wordt gedacht in oplossingen ofwel in mogelijkheden. Met passend onderwijs in aantocht is de onderzoeker van mening dat het denken in oplossingen essentieel is in het creëren van een goede leeromgeving voor alle leerlingen. Cauffman (2007) geeft aan dat uitgaan van krachtbronnen een belangrijk uitgangspunt is van oplossingsgericht werken. Ieder mens heeft krachtbronnen en kwaliteiten en de kunst is om deze op een juiste manier in te zetten.

Een uitgangspunt van passend onderwijs is volgens het infopunt passend onderwijs (z.d.) dat elke kind recht heeft op goed onderwijs, ook leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Volgens het infopunt passend onderwijs (z.d.) wordt met passend onderwijs beoogd dat zo veel mogelijk leerlingen regulier onderwijs kunnen volgen. Als passend onderwijs in 2014 van start gaat is volgens het infopunt passend onderwijs (z.d.) mogelijk dat er meer leerlingen in de groep komen met speciale onderwijsbehoeften. Juist dan is het van belang om van alle leerlingen de krachten en kwaliteiten in te zien, zodat je als leerkracht kunt blijven denken in mogelijkheden.

Om als leerkracht leerlingen met extra onderwijsbehoeften te kunnen helpen, zal er tijd gecreëerd moeten worden waarin leerlingen individueel of in groepjes ondersteund worden. De basisschool waar dit praktijkgerichte onderzoek plaatsvindt staat het ontwikkelen van een zelfstandige, taakgerichte werkhouding hoog in het vaandel. Op deze basisschool wordt gewerkt met een weektaak, waaraan de leerlingen elke week zelfstandig werken. Het ontwikkelen van een zelfstandige en taakgerichte werkhouding is echter niet voor alle leerlingen eenvoudig. Met dit praktijkgerichte onderzoek wordt onderzocht of individuele begeleiding met behulp van schaalvragen invloed heeft op de taakgerichtheid van leerlingen.

1.2 Probleemstelling

Sinds 2013 is de onderzoeker werkzaam op een basisschool met ongeveer 350 leerlingen. Sinds begin 2014 werkt zij fulltime in groep 4, tot voor kort was zij ook enkele dagen in de week werkzaam in groep 7. In beide groepen merkte zij dat de taakgerichtheid bij de weektaak een probleem is. Van de leerlingen wordt verwacht dat zij zelfstandig aan de weektaak werken, zodat leerkracht tijd kunnen creëren om leerlingen met extra onderwijsbehoeften te begeleiden.

In beide groepen merkte de onderzoeker echter dat er leerlingen zijn die moeite hebben met het taakgericht werken tijdens de weektaak. De leerlingen missen in die gevallen de vaardigheden voor een zelfstandige en taakgerichte werkhouding. Een gevolg hiervan is dat zij niet of nauwelijks zelfstandig tot werken komen tijdens de weektaak. In de schoolgids van school x staat beschreven dat de weektaak is bedoeld om de leerlingen te leren zelfstandig te werken en te leren plannen. Vooral het leren zelfstandig werken is voor de onderzoeker een deel van het doel van de weektaak dat haar als professional boeit.

Alle leerlingen maken in groep 2 een start met het werken aan de weektaak. In groep 2 wordt dit gedaan met behulp van een planbord met pictogrammen. Vanaf groep 3 wordt gewerkt met een papieren weektaak, waar zowel 'moet' taken als 'mag' taken op beschreven staan. De weektaak is zoveel mogelijk gedifferentieerd, zodat tegemoet gekomen wordt aan de mogelijkheden van de leerlingen. Ondanks de gedifferentieerde weektaak zijn er nog enkele leerlingen die het niet lukt om de taken van de weektaak te plannen en zelfstandig te maken. Cauffman (2007) geeft aan dat het ontleden van een probleem niet leidt tot oplossingen, de onderzoeker wil zich tijdens het onderzoek dan ook niet richten op waarom de leerlingen de weektaak niet af krijgen. In het onderzoek wil zij, samen met de leerlingen, juist gaan kijken naar de krachten die zij hebben en hoe zij zelf denken taakgericht(er) te kunnen werken tijdens de weektaak.

Concreet wil de onderzoeker in dit onderzoek onderzoeken of individuele begeleiding met behulp van schaalvragen invloed heeft op de taakgerichtheid van leerlingen bij het werken aan de weektaak. Ofwel, is individuele begeleiding met behulp van schaalvragen een goed middel om leerlingen een taakgerichte(re) werkhouding te laten ontwikkelen tijdens het werken aan de weektaak?

Het onderzoek zal plaatsvinden in groep 4. Dit komt mede omdat de onderzoeker nu werkzaam is in deze groep, maar vooral omdat de basis van het ontwikkelen van een taakgerichte houding tijdens het werken aan de weektaak in de onderbouw ligt.

1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

Vanuit de aanleiding en de probleemstelling is de onderzoeker tot de volgende onderzoeksvraag en deelvragen gekomen.

Onderzoeksvraag:

In welke mate wordt de taakgerichtheid van leerlingen tijdens het zelfstandig werken beïnvloed door de inzet van interventies naar aanleiding van schaalvragen?

Deelvragen:

1. Wat geven de leerlingen zelf aan te willen ontwikkelen ten aanzien van de taakgerichtheid tijdens het zelfstandig werken aan de weektaak?
2. Wat vraagt het van de leerkracht wanneer leerlingen zelf aangeven wat ze willen ontwikkelen met betrekking tot het zelfstandig werken tijdens de weektaak?
3. Welke middelen hebben de leerlingen nodig om hun zelf gestelde doel te bereiken?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

Dit onderzoek gaat over invloed van interventies, naar aanleiding van schaalvragen, op het taakgericht werken tijdens de weektaak. In dit hoofdstuk zullen de belangrijkste begrippen worden toegelicht. Dit zijn taakgerichtheid, oplossingsgerichte gespreksvoering en schaalvragen.

2.1. Taakgerichtheid

Volgens Van Luit & Meijer (1995) vertoont een leerling taakgericht gedrag als deze de taken en opdrachten daadwerkelijk uitvoert. Twee criteria daarvoor zijn het gedrag dat vertoond wordt, dat is relevant voor de uitvoering van de opdracht en het leerdoel heeft de instemming van de leerkracht. Als aan beide punten niet wordt voldaan, is er geen sprake van taakgericht gedrag en dus een mindere mate van taakgerichtheid.

Te Braake & Meerwaldt (2000) beschrijven taakgerichtheid als het gedrag dat van het kind verwacht wordt tijdens de uitvoering van een taak, zoals: een kind is aan het werk, het let op, het doet met de instructie mee, het gaat na de instructie aan het werk, het blijft doorgaan tot de taak af is. Er zijn een aantal factoren die invloed hebben op het taakgerichte gedrag van leerlingen. Zowel Te Braake & Meerwaldt (2000) als Timmerman (2000) maken hierbij onderscheid tussen kindfactoren en omgevingsfactoren.

Kind factoren

Bij kind factoren maken zowel Te Braake & Meerwaldt (2000) als Timmerman (2000) onderscheid tussen drie factoren: de medisch of lichamelijke factor (bijvoorbeeld slechthorendheid, slaaptekort of ADHD), de emotionele factor (bijvoorbeeld weinig zelfvertrouwen hebben, emotioneel niet vrij zijn of niet nieuwsgierig zijn) en de cognitieve factor (bijvoorbeeld de moeilijkheid van de opdrachten of de taakaanpak van de leerling).

Omgevingsfactoren.

Bij de omgevingsfactoren maken Te Braake en Meerwaldt (2000) onderscheid tussen factoren in de taak of leeromgeving en factoren bij de leerkracht. Timmerman (2000) maakt hier een verdeling van vier groepen factoren: kenmerken van de

begeleider, taakkenmerken, sociaal-emotionele factoren en sociaal-materiele factoren.

Timmerman (2000) geeft aan dat de begeleider een grote invloed heeft op het werkgedrag van de leerlingen. Hierin spelen de benadering en het taalgebruik van de leerkracht een grote rol. Als de leerkracht een positieve benadering heeft naar de leerling zal deze eerder gemotiveerd zijn om een taak uit te voeren. De taak die de leerling moet uitvoeren heeft ook grote invloed op de taakgerichtheid van leerlingen. Te Braake en Meerwaldt (2000) impliceren dat als een taak te gemakkelijk of te moeilijk is, het vaak geen uitdaging voor de leerlingen bevat. Tot de sociaal-emotionele factoren behoren volgens Timmerman (2000) vooral de ouders en leeftijdsgenoten. Maar andere mensen in de omgeving van de leerlingen kunnen eveneens van invloed zijn. Bij het interpreteren van probleemgedrag is het dus van belang de interactie met anderen te verkennen. Tot slot benoemt Timmerman (2000) de sociaal-materiele factoren. Hierbij geeft zij aan dat de materiele schoolse omgeving invloed heeft op het taakgerichte gedrag van leerlingen. Een klas kan heel aantrekkelijk zijn ingericht, maar dit kan aanleiding geven tot afgeleid zijn, rondkijken of wegdromen.

In deze paragraaf is duidelijk geworden wat taakgericht gedrag inhoudt, maar ook dat veel factoren van invloed zijn op het taakgerichte gedrag van leerlingen. Binnen dit praktijkgerichte onderzoek zal gekeken worden welke factoren de leerlingen zelf ervaren en waar zij denken zich nog in te kunnen ontwikkelen. Wat dat precies inhoudt wordt in paragraaf 2.2 uitgelegd.

2.2 Oplossingsgericht werken

In dit praktijkgerichte onderzoek wordt gebruik gemaakt van oplossingsgerichte gespreksvoering (Bannink, 2006), om nog specifieker te zijn wordt gewerkt met schaalvragen. Om een goed beeld te krijgen van de oplossingsgerichte werkwijze wordt eerst algemeen uitgelegd wat oplossingsgericht werken is. Later wordt dit gespecificeerd naar schaalvragen.

2.2.1 Uitgangspunten

Oplossingsgericht werken, ook wel 'solution focused therapy' genoemd, werd door Steve de Shazer en Insoo Kim Berg begin jaren tachtig van de vorige eeuw

ontwikkeld. Het is een manier van werken waarbij je je laat sturen door de oplossing in plaats van door het probleem. Men kijkt daarbij naar de mogelijkheden van de ander. Cauffman en van Dijk (2010) geven aan dat er drie regels zijn die de oplossingsgerichte grondhouding aansturen:

‘Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders.’

‘Als iets wel (of beter) werkt, doe er meer van.’

‘Als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) iemand anders.’

Simpeler kan het volgens Cauffman en van Dijk (2010) niet, maar ze benaderen wel de kern van het handelen. Vaak zijn we geneigd te doen wat we al jaren doen.

Volgens hen zijn mensen dan ook gewoonte dieren. Gewoonten, routines en gebruikelijke manieren van reageren zijn volgens hen heel nuttig, maar soms is het goed om bepaalde gewoonten en routines aan de kant te zetten. Dit hoort bij de regel ‘als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders’.

Oplossingsgericht werken gaat uit van het aanboren van krachtbronnen. Cauffman (2010) beschrijft dat een krachtbron de bron is waar de kracht uitkomt die je aan kunt wenden om je doel te bereiken. Die kracht kan uit veel verschillende bronnen komen, dat is voor iedereen persoonlijk. Door op zoek te gaan naar je eigen krachtbronnen is het gemakkelijker om een doel te bereiken.

Een oplossingsgericht gesprek is zowel bruikbaar voor volwassenen als voor leerlingen. Tijdens een oplossingsgericht gesprek kun je de zevenstappendans doorlopen. De zevenstappendans bestaat uit 7 basisstappen die je kunt combineren tijdens een gesprek. Je hoeft niet alle stappen te doorlopen en er is geen vaste volgorde waarop de stappen genomen moeten worden. De eerste stap is altijd het contact leggen, welke stap dan volgt hangt af van de situatie.



Figuur 2.1 De Zevenstappendans
(Caufmann & van Dijk, 2010)

De Shazer (1994) ziet oplossingsgericht werken als een '*tap on the shoulder*'. De oplossingsgerichte professional hoeft niet te duwen of te trekken, staat één stapje achter de cliënt en kijkt in dezelfde richting. Een tikje op de schouder helpt om de aandacht te richten op de gewenste situatie in de toekomst. Deze ouders wordt ook wel *leading from one step behind* genoemd. Oplossingsgerichte vragen zijn dat tikje op de schouder.

2.2.2 Oplossingsgerichte vragen

De oplossingsgerichte gesprekstechniek is een overkoepelende uitdrukking om het meer technische deel van het oplossingsgerichte model te beschrijven. Måhlberg en Sjöblom (2008) geven aan dat bij een oplossingsgerichte wijze van communiceren een aantal aspecten belangrijk zijn. Het is essentieel om intensief en actief te luisteren, veel bevestiging te geven in de vorm van positieve feedback, je moet bewust het inlevingsvermogen van de leerling volgen en stimuleren en tot slot moet je veel respect hebben voor het individu.

Volgens Måhlberg en Sjöblom (2008) zijn oplossingsgerichte vragen effectief gebleken als het gaat om iemand in staat te stellen zich duidelijk en gedetailleerd een beeld te vormen van zijn eigen talenten, oplossingen en doelen. De oplossingsgerichte vragen zullen tijdens het interview en tijdens de voortgangsgesprekken gebruikt worden. Hierdoor wordt gepoogd de leerlingen inzicht te geven in hun eigen handelen, samen met hen doelen te stellen maar vooral de talenten van de leerlingen niet vergeten. Bannink (2013) geeft aan dat er zes belangrijke soorten vragen zijn bij oplossingsgericht werken: De vraag naar verandering vóór het eerste gesprek, de vraag naar het doel, de vraag: 'En wat nog meer?', de vraag naar uitzonderingen, schaalvragen en de vraag naar vaardigheden (competenties) waarover de cliënt al beschikt. Deze zes vragen vormen de basis van de oplossingsgerichte gespreksvoering binnen het onderzoek. Ze zullen zowel in het interview als in de voortgangsgesprekken aan de orde komen. De schaalvraag vormt de basis van het onderzoek, hieraan worden de andere vragen gekoppeld. Aan het begin van de gesprekken wordt gekeken naar de schaal, daarna wordt gesproken over de veranderingen die de leerlingen merken, het doel van de leerlingen, de uitzonderingen die zij merken en naar de vaardigheden die de leerlingen al beschikken.

2.2.3 De schaalvraag

Zoals in paragraaf 2.2.2 is benoemd zal de schaalvraag de basis vormen van het onderzoek. In deze paragraaf zal uitgelegd worden hoe de schaalvraag gebruikt wordt.

De schaalvraag is volgens Cauffman en van Dijk (2010) een doeltreffend en effectief instrument om een gedifferentieerde zienswijze aan te reiken. Måhlberg en Sjöblom (2008) beamen dit, zij geven zelfs aan dat het één van de meeste waardevolle hulpmiddelen is in oplossingsgericht onderwijs. Volgens Teggelaar et al. (2011) kan met schaalvragen een oplossingsgerichte taal bewerkstelligd worden tussen jezelf als begeleider en de leerling. Zij geven ook aan dat de schaalvraag toegang geeft tot de perceptie van een leerling. Teggelaar et al. (2011) geven aan dat als gedacht wordt dat een leerling niet in staat is om de schaalvraag te beantwoorden, bijvoorbeeld omdat deze te jong is, er zou ook gebruik gemaakt kunnen worden van alleen een lijn. Ook zou de leerling fysiek stappen in de ruimte kunnen maken. Bij het gebruiken van alleen de lijn is het aan te raden aan de ene kant een lachende smiley en aan de andere kant een verdrietige smiley te zetten. Voor de leerlingen is het dan inzichtelijker wanneer de situatie verbeterd. Het voordeel van schaalvragen is dat je informatie krijgt over de leerling zonder dat je precies hoeft te weten wat het probleem is. Je kunt vragen naar zijn zelfvertrouwen om iets te bereiken. Of naar de mate waarin hij zijn doel heeft bereikt, de hoop heeft om zijn doel te bereiken of gemotiveerd is om zijn doel te bereiken (Teggelaar, 2011). Visser (2009) geeft aan dat er verschillende soorten manieren zijn om schaalvragen te gebruiken. Zo noemt hij de successchaal, de motivatieschaal, de vertrouwensschaal en de zelfstandigheidsschaal. De successchaal is volgens hem de meest bekende toepassingsschaal. Met de successchaal kan gewerkt worden naar ieder doel dat relevant is voor de gebruiker. De motivatieschaal wordt gebruikt om de motivatie van leerlingen te bespreken en te helpen versterken. De vertrouwensschaal kan gebruikt worden om het vertrouwen van leerlingen te bespreken en te versterken. De zelfstandigheidsschaal kan leerlingen helpen hun zelfstandigheid te versterken zodat zij niet afhankelijk worden van coaches.

Bij dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de successchaal. Deze schaal is het meest geschikt voor het onderzoek omdat, samen met de leerlingen, naar een eigen

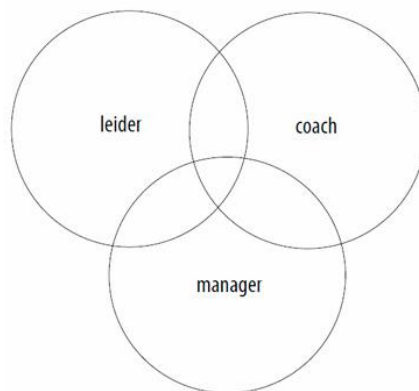
gesteld doel gewerkt wordt. Ook gezien de leeftijd en de onervarenheid met betrekking tot schaalvragen van de leerlingen maakt dat de successchaal het meest geschikt is voor dit onderzoek.

2.2.4 Drie fundamentele mandaten

Cauffman (2010) benoemt dat een leerkracht, ongeacht zijn functie of rol, altijd drie fundamentele mandaten heeft. Een mandaat is een volmacht om een functie te kunnen uitoefenen. Een mandaat krijg je volgens Cauffman (2010) bij aanvang van je functioneren als onderwijskracht toegeschoven, je wordt bijvoorbeeld benoemd tot leerkracht. Dat noem je een initiële mandaat.

Als onderwijskracht heb je altijd meer dan 1 mandaat om de eenvoudige reden dat we verschillen taken hebben. Het werken in een onderwijssetting kent altijd een element van sturing, een element van regeling of organisatie en een element van begeleiding (Cauffman, 2010).

Vanuit die kennis trekt Cauffman (2010) de conclusie dat iedereen die een functie in het onderwijs bekleedt, tegelijkertijd een leider, een manager en een coach is. Die drie functies kunnen als volgt weergegeven worden:



*Figuur 5.2 Drie fundamentele mandaten
Cauffman, 2010*

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat het doel is van het onderzoek en welke onderzoeksmethodologie wordt gebruikt om de onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen te beantwoorden.

3.1 Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is te meten in welke mate de taakgerichtheid van leerlingen tijdens het zelfstandig werken aan de weektaak wordt beïnvloed door gebruik te maken van schaalvragen tijdens individuele begeleiding. Dit wordt gedaan middels een startfase, interventiefase en een eindfase. Dit wordt verder uitgelegd bij de onderzoeksmethode.

Het doel van de onderzoeker in de rol als leerkracht is om aan te sluiten bij de vaardigheden die de leerlingen willen ontwikkelen. Elke vaardigheid die de leerlingen willen ontwikkelen vraagt bepaald leerkrachtgedrag, een taak voor de leerkracht is om de voorwaarden te scheppen die de leerling nodig heeft.

3.2 Onderzoeksparadigma

Het onderzoek zal plaatsvinden binnen het interpretatieve paradigma (De Lange et al., 2010). Het grondmotief van het onderzoek is namelijk een verandering in de klassensituatie tot stand brengen. Deze verandering komt tot stand door met enkele leerlingen te werken aan vaardigheden die zij nog niet bezitten. Belangrijk binnen het onderzoek is dat er samen met de leerlingen iets tot stand gebracht wordt. De leerlingen hebben zelf inbreng over welke vaardigheid zij willen leren. Tijdens het onderzoek wordt niet alleen gekeken naar wat feitelijk waarneembaar is (positivistisch paradigma), er wordt juist gekeken naar welke gevoelens achter bepaald gedrag zitten en hoe dit verandert kan worden (De Lange et al., 2011)

3.3 Onderzoeksstrategie

Het onderzoek valt binnen de onderzoeksstrategie actieonderzoek. De Lange et al (2011) geven aan dat tijdens actieonderzoek een alternatieve handelingswijze wordt ontwikkeld en uitgetoetst. Dit geldt als een interventie op de bestaande situatie die aan het einde wordt geëvalueerd. Binnen het onderzoek zullen interventies plaatsvinden die voortkomen uit schaalvragen. Het doel hiervan is de bestaande

situatie te beïnvloeden. Tussentijds en aan het einde van het onderzoek zal geëvalueerd worden of dit ook daadwerkelijk het geval is.

3.4 Respondenten/ deelnemers

De deelnemers van het onderzoek zijn 5 leerlingen uit groep 4b. Uit wekelijks bijgehouden overzichten is gebleken dat zij moeite hebben met het zelf plannen en zelfstandig uitvoeren van de weektaak. Met deze leerlingen wordt een start- en een eindmeting gedaan. De start- en eindmeting zullen bestaan uit een oplossingsgericht interview (bijlage 1) en een tijdsteekproef (bijlage 2). Tussentijds zullen voortgangsgesprekken plaatsvinden. De leerlingen kiezen zelf een vaardigheid met betrekking tot taakgericht werken waaraan zij willen werken. Tijdens het interview geven de leerlingen aan wat zij zelf gaan doen om de vaardigheid te leren, ze geven aan wat zij van de leerkracht nodig hebben en of zij nog andere middelen nodig hebben om hun doel te bereiken.

3.5 Ethische aspecten

Tijdens het onderzoek zal met enkele leerlingen een individueel traject gestart worden. Voordat deze trajecten gestart worden moet met zekerheid gezegd kunnen worden dat ouders akkoord gaan met het onderzoek (bijlage 3). De ouders zullen voor de start van het onderzoek geïnformeerd worden over het doel en de gang van zaken tijdens het onderzoek. Na afloop zullen de ouders op de hoogte gebracht worden over het resultaat van het onderzoek.

Tevens zal het onderzoek volledig anoniem beschreven worden. In het onderzoeksverslag zal er gewerkt worden met gefingeerde namen, dit om de leesbaarheid van het onderzoek te vergroten.

3.6 Onderzoeksmethoden

Het onderzoek is gericht op het verbeteren van de taakgerichtheid van 5 leerlingen en zal bestaan uit 3 fasen: de startfase, de interventiefase en de eindfase. In de startfase zal de beginsituatie van de leerlingen worden vastgesteld, tijdens de interventiefase zullen wekelijks voortgangsgesprekken met behulp van schaalvragen gevoerd worden en in de slotfase zal een eindmeting worden houden. Tijdens de verschillende fasen in het onderzoek zal gebruik worden gemaakt van de volgende onderzoeksmethodes:

Observatie

Om een beginsituatie van de leerlingen die meedoen in het onderzoek te bepalen zal er een observatie worden uitgevoerd. Tijdens deze observatie zal worden gekeken naar de gedragingen met betrekking tot de taakgerichtheid. De Lange et al. (2011) geven aan dat een gestructureerde observatie in onderzoekstechnische zin meer betrouwbaar zijn dan een open observatie. Voor deze observatie is daarom gekozen om de observatie te doen aan de hand van een tijdsteekproef. De tijdsteekproef is een observatiemiddel om de taakgerichtheid van een individuele leerlingen in kaart te brengen (Stevens, 1992). Bij de tijdsteekproef wordt de tijd als uitgangspunt voor de observatiegegevens gehanteerd. Iedere 20 seconden wordt het gedrag van de leerling gescoord op het formulier.

Om de beginsituatie goed te bepalen moet voor elke leerling apart een tijdsteekproef ingevuld worden. Het zal niet mogelijk zijn om alle leerlingen in één dag te observeren, omdat de tijd waarin zij aan de weektaak werken per dag beperkt is. Om dit toch mogelijk te kunnen maken zal een video-opname gemaakt worden van de weektaaktijd. Aan de hand van deze beelden zal de onderzoeker de tijdsteekproeven per leerling invullen.

Tevens kunnen de beelden worden gebruikt om samen met een collega terug te kijken. Bepaalde interpretaties van gedragingen kunnen dan worden besproken.

Interview

Naast de observatie zal de onderzoeker met de individuele leerlingen in gesprek gaan door middel van een interview. Tijdens dit interview zal duidelijk worden hoe de leerlingen tegen hun eigen taakgerichtheid tijdens de weektaak aan kijken. Het middel dat gebruikt zal worden om de eigen beleving van de leerlingen inzichtelijk te maken is de schaalvraag (zie paragraaf 2.2.3). Måhlberg en Sjöblom (2008) geven aan dat het werken met schalen het meest waardevolle hulpmiddel is in oplossingsgericht onderwijs en dat het een uitstekend middel is om informatie te verkrijgen op simpele en rechtstreekse wijze. Le Fevere e.a. (2008) benadrukken de gebruiksvriendelijkheid van het schalen. Tijdens de interviews wordt met behulp van de schaalvraag gekeken hoe de leerlingen het zelfstandig werken aan de weektaak vinden gaan. De onderzoeker maakt bij de schaal gebruik van zowel cijfers als smileys. Volgens Teggelaar et al. (2011) is het bij jonge leerlingen zinvol smileys te gebruiken omdat niet elke leerling in staat is om met cijfers te werken. Hij benoemt

wel dat het voordeel van het vragen van een cijfer is dat je informatie krijgt over de leerling zonder dat je precies hoeft te weten wat het probleem is. Om ervoor te zorgen dat het voor alle leerlingen inzichtelijk is heeft de onderzoeker de keuze gemaakt om zowel cijfers als smileys te gebruiken bij de schaalvraag. Tevens wordt gebruik gemaakt van foto's van de leerlingen, zodat zij zichzelf daadwerkelijk kunnen positioneren op de schaal. Dit wordt gedaan om de schaal inzichtelijker te maken voor de leerlingen. De schaal ziet er als volgt uit:



Afbeelding 4.1 De schaal

Aan het begin van de lijn staat een treurige smiley, aan het einde van de lijn een vrolijke smiley. Voor elke leerling is de waardering van de schaal anders, de onderzoeker heeft ervoor gekozen om de leerlingen zelf te laten beschrijven hoe het werken aan de weektaak er bij beide smileys uit ziet. De aandacht wordt daarbij overwegend gelegd op de vrolijke smileys, dus op de gewenste situatie. Volgens Mahlberg en Sjoblom (2008) is de ongewenste situatie, de 0 dus, automatisch het tegenovergestelde. Door de leerlingen zelf aan te laten geven wat de waardering van de schaal is kunnen de leerlingen goed bepalen waar zij zelf ergens staan op de schaal. De dubbele smiley staat voor de onderzoeker en de leerling. Daarmee geven de leerlingen aan wat hun einddoel is, bij het einddoel zijn zowel de leerling als de onderzoeker blij. De leerlingen bepalen elk hun eigen einddoel, deze zijn dus van alle leerlingen anders.

Tijdens de interviews zullen audio opnames gemaakt worden, zodat de onderzoeker de antwoorden van de leerlingen te allen tijde terug kan luisteren. Bij de interviews is bewust gekozen om geen video opnames te maken omdat dit leerlingen zou kunnen belemmeren in het spreken.

Voortgangsverslagen

Na het bepalen van de beginsituatie gaat de interventiefase van start. Tijdens de interventiefase zullen de leerlingen de vaardigheden die besproken zijn tijdens het

interview gaan oefenen. Om een goed beeld te krijgen van de ontwikkelingen die de leerlingen doormaken zal elke week een voortgangsgesprek plaatsvinden. Tijdens dit gesprek zullen vragen gesteld worden die inzicht geven in de ontwikkeling van de leerlingen. Het middel van de voortgangsgesprekken zal ook de schaalvraag zijn. De uitkomsten van deze gesprekken worden verwerkt in een voortgangsverslag. Vanzelfsprekend krijgt elke leerling zijn eigen voortgangsverslag.

Logboek.

Tijdens het onderzoek zal de onderzoeker een logboek bijhouden. Hierin komen alle losse aantekeningen die tijdens het onderzoek gemaakt zijn. Deze aanvullende data kan tijdens de voortgangsgesprekken gebruikt worden om voorbeelden te geven van gedragingen die de onderzoeker heeft gezien. Tevens kan de onderzoeker het logboek gebruiken tijdens de reflectie op het onderzoek.

3.7 Kwaliteitsborging onderzoek

Praktijkgericht onderzoek is maatwerk. De Lange et al. (2011) geven aan dat er aan deze onderzoeksvorm kwaliteitseisen zitten. Als onderzoeker moet je onder anderen de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek waarborgen.

3.7.1 Validiteit

In 'Praktijk gericht onderzoek voor reflectieve professionals' (De Lange et al., 2011) wordt verteld dat validiteit van een onderzoeksinstrument verwijst naar de mate waarin het instrument meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten. Om in deze kwaliteitseis te voorzien is kritisch nagedacht over de onderzoeksinstrumenten. De onderzoeksinstrumenten die gebruikt worden tijdens het onderzoek zijn gekozen na het bestuderen van theorie. Naast de theorie wordt gebruik gemaakt van critical friends, de duo collega, medestudenten en meerdere onderzoeksinstrumenten. Daarnaast wordt de validiteit van het onderzoek gewaarborgd door observaties te filmen en van gesprekken met leerlingen audio opnames te maken. Op die manier kunnen de resultaten van observaties en gesprekken besproken worden met de verschillende critical friends en kan worden gekeken of de waarnemingen van de onderzoeker overeenkomen.

3.7.2 Betrouwbaarheid

Volgens De Lange et al. (2011) wordt in de onderzoeksmethodologie gesproken van betrouwbaarheid wanneer een meetinstrument bij herhaalde meting van hetzelfde verschijnsel ook telkens hetzelfde resultaat oplevert.

Belangrijk bij de betrouwbaarheid is dus de herhaalbaarheid van het onderzoek. De onderzoeker zal tijdens de startfase en de slotfase van het onderzoek dezelfde meetinstrumenten gebruiken, hierdoor is het onderzoek herhaalbaar.

3.7.3 Triangulatie

Naast validiteit en betrouwbaarheid is ook triangulatie belangrijk bij een onderzoek. De Lange et al. (2011) geven aan dat triangulatie letterlijk driehoeksmeting betekent. Bij triangulatie wordt hetzelfde verschijnsel met verschillende methoden en/of vanuit verschillende theoretische invalshoeken bestudeerd. Binnen het onderzoek wordt triangulatie toegepast toe door te werken met verschillende onderzoeksinstrumenten en door het gebruik van verschillende bronnen.

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de data beschreven die door de verschillende onderzoeksmethoden zijn verkregen. Zoals in hoofdstuk 3 vermeld is, is tijdens het onderzoek gebruik gemaakt van de volgende onderzoeksmethoden: interview, observaties, voortgangsverslagen en een logboek. Het onderzoek bestaat uit 3 fasen: de startfase, de interventiefase en de eindfase. In dit hoofdstuk zal de data per fase worden beschreven.

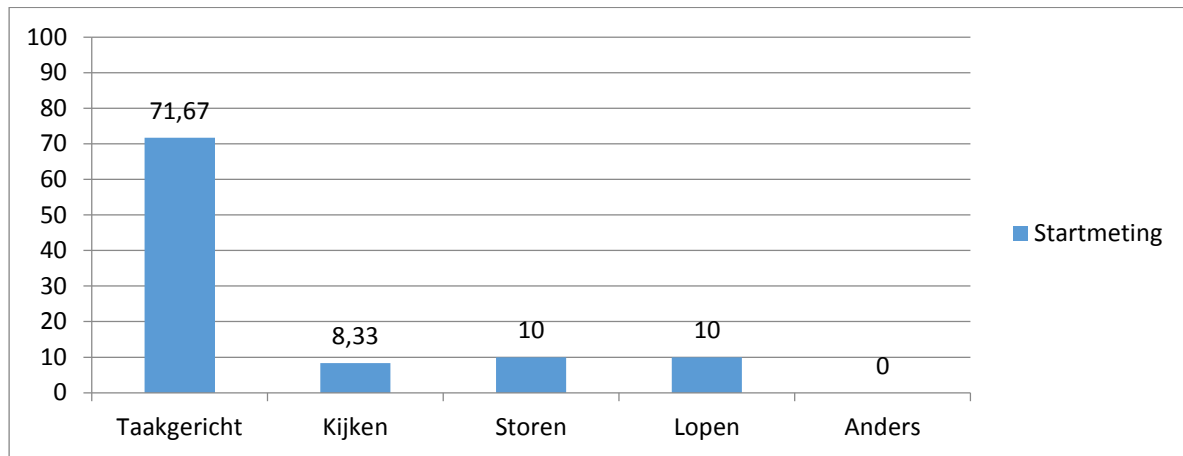
4.1 De startfase

De startfase van het onderzoek bestond uit een interview en een tijdsteekproef. Zoals in hoofdstuk 3 is vermeld, heeft de onderzoeker video-opnamen gemaakt van het zelfstandig werken aan de weektaak. Naar aanleiding van deze video-opnamen is een tijdsteekproef ingevuld. De onderzoeker heeft ervoor gekozen om in de startfase de video-opnamen te maken alvorens de interviews plaatsvonden. Deze keuze is gemaakt omdat de leerlingen dan nog niet beïnvloed zijn door het interview en de beelden dus echt de situatie weergeven zoals deze was voor het daadwerkelijke onderzoek van start ging.

4.1.1 Observaties

Zoals zojuist benoemd heeft de onderzoeker een tijdsteekproef ingevuld naar aanleiding van video-opnamen. De gegevens die zijn verkregen uit de observatie zijn, zijn per leerling verwerkt in een staafdiagram. De formulieren van de tijdsteekproef staan in bijlage 4. De data die is voortgekomen uit de tijdsteekproef is verwerkt in een grafiek. Als voorbeeld is grafiek 4.1.1 toegevoegd, de overige grafieken staan in bijlage 5.

Grafiek Janne



Grafiek 4.1.1 Startmeting Janne

In grafiek 4.1 is te zien dat de taakgerichtheid van Janne al relatief hoog is, namelijk 71,67%. Verder besteedt Janne 10% van de tijd aan het storen, dus contact met medeleerlingen dat niet over de taak gaat, en 10% aan lopen. De rest van de tijd, namelijk 8,33% kijkt Janne rond.

Lana

Bij de startmeting is te zien dat Lana een taakgerichtheid heeft van 25%. Verder besteedt ze 26,67% aan kijken, 28,33% aan storen, 21,67% aan lopen en 8,33% aan andere dingen.

Luuk

Bij de startmeting van Luuk is te zien dat hij 40% van de tijd taakgericht werkt. Verder besteedt hij 1,67% aan kijken, 38,33% aan storen, 11,67% aan lopen en 8,33% aan andere dingen. Opvallend hierbij is de hoge score bij het storen van andere leerlingen.

Marieke

Bij de startmeting van Marieke is te zien dat zij 25% van de tijd taakgericht werkt. Verder besteedt zij 23,33% aan kijken, 13,33% aan storen, 20% aan lopen en 18,33% aan andere dingen.

Joep

Bij de startmeting van Joep is te zien dat hij 48,33% van de tijd taakgericht aan het werk is. Verder besteedt hij 28,33% aan kijken, 15% aan lopen en 8,33% aan andere dingen. Opvallend is dat Joep geen enkel moment andere leerlingen gestoord heeft.

4.1.2 Interviews

Om antwoord te krijgen op de deelvragen van dit onderzoek heeft de onderzoeker een oplossingsgericht interview (bijlage 1) afgenomen bij de leerlingen. De deelvragen die beantwoordt kunnen worden met de informatie uit het interview zijn:

1. Wat geven de leerlingen zelf aan te willen ontwikkelen ten aanzien van de taakgerichtheid tijdens het zelfstandig werken aan de weektaak?
2. Wat vraagt het van mij als leerkracht wanneer leerlingen zelf aangeven wat ze willen ontwikkelen met betrekking tot het zelfstandig werken tijdens de weektaak?
3. Welke middelen hebben de leerlingen nodig om hun zelf gestelde doel te bereiken?

Om de informatie uit de interviews overzichtelijk te houden is de informatie die belangrijk is voor het beantwoorden van de deelvragen in deze paragrafen verwerkt. Als voorbeeld is tabel 4.1 toegevoegd, de overige tabellen staan in bijlage 7.

Janne

	
Veel kletsen	Iedereen is rustig en stil aan het werk
Er wordt hard gepraat	Bij een vraag gebruik je een fluisterstem
De weektaak is niet af	De weektaak is helemaal af
Met potloden spelen	Niet friemelen met potloden
Veel rondlopen	Alleen rondlopen als het nodig is

Tabel 4.1 Waardering schaal Janne

Janne schaaft zichzelf tijdens het interview in op een 3. Ze geeft aan dat ze halverwege de week 4 taakjes af heeft. Ze vindt dat ze op de 3 staat omdat ze soms een beetje kletst en soms doorwerkt. Het doel van Janne is een 5. Als ze het doel bereikt heeft is ze naar eigen zeggen veel vooruit gegaan, kletst ze niet veel en kijkt ze niet veel meer naar buiten. Ze wil het doel bereiken door minder te kletsen en minder naar buiten te kijken. Van de leerkracht verwacht ze dat die haar aanspreekt als ze niet aan het werk is. Hulpmiddelen heeft ze niet nodig.

Lana

Lana schaaft zichzelf tijdens het interview in op een 2. Ze geeft aan dat ze soms nog niet helemaal klaar is met de weektaak, maar meestal wel bijna klaar is. Als het werken aan de weektaak bij Lana goed gaat, probeert ze haar weektaak af te hebben en praat ze niet of minder. Lana's doel is om uit te komen bij een 4. Als ze haar doel bereikt heeft komt ze steeds verder met de weektaak. Ze geeft zelf aan dat ze dan beter is geworden in de weektaak, daarmee bedoelt ze dat ze beter door kan werken.

Lana wil haar doel bereiken door minder te praten, harder door te werken en goed aan haar tafel te blijven zitten. Als ze een werkje af heeft, kruist ze die aan op haar weektaak en begint ze meteen aan een nieuw taakje. Van de leerkracht verwacht ze dat die haar aanspreekt als ze niet aan het werk is. Hulpmiddelen heeft ze naar eigen zeggen niet nodig.

Luuk

Luuk schaaft zichzelf tijdens het interview in op een 1. Hij geeft aan dat de taakjes die hij gemakkelijk vindt, goed gaan. De werkjes die hij daarmee bedoeld zijn schrijven, lezen en de computer. Als doel heeft Luuk de 7. Bij de 7 kruist Luuk de taakjes op de weektaak goed aan. Ook wil hij rustig aan de weektaak werken. Hij wil dit doel bereiken door niet eerst aan de computer te gaan, maar eerst andere taakjes te doen. Ook wil hij goed naar de uitleg van de werkjes kijken als hij iets niet weet. Als hij het dan nog niet weet vraagt hij het aan een klasgenoot. Van de leerkracht verwacht hij dat hij dat hij tussendoor vragen mag stellen als hij iets niet weet. Ook wil hij voldoende tijd voor de weektaak. Als hulpmiddel wil hij een klokje waarop hij kan zien hoe lang hij aan een taakje mag werken.

Marieke

Marieke schaaft zichzelf tijdens het interview in op een 5. Ze geeft aan dat ze hard probeert te werken. Tevens geeft ze aan dat schrijven en 'eenmaal andermaal' goed gaan. Het doel van Marieke stelde ze tijdens het interview op een 7, later wilde ze dit aanpassen in een 8. Als Marieke haar doel bereikt heeft, zijn alle taakjes af. Als ze een taakje af heeft levert ze die in en kleurt ze de smileys op de weektaak. Ze kijkt dan meteen welk taakje ze daarna moet maken en gaat daar aan werken. Marieke wil haar doel bereiken door minder te gaan kletsen en iets te vragen als ze dingen niet snapt. Ze verwacht van de leerkracht dat die aan het begin van de week alle taakjes mee plant over de dagen dat ze aan de weektaak kan werken. Ook wil ze graag tussendoor vragen mogen stellen aan de leerkracht. Als hulpmiddel wil ze een klokje waarop ze kan zien hoe lang ze aan een taakje kan werken.

Joep

Joep schaaft zichzelf tijdens het interview in op een 4. Het werken aan de weektaak gaat goed als het stil is in de klas. Joep heeft als doel een 7. Als hij het doel bereikt heeft kan hij rustig aan de weektaak werken. Hij pakt uit zichzelf een koptelefoon als hij niet rustig kan werken.



Afbeelding 4.1 Study Buddy

Hij wil dit doel bereiken door een rustig plekje op te zoeken als het niet rustig genoeg is in de klas. Joep gaf zelf aan dat in de klas een rustig plekje gerealiseerd kan worden. In de klas lag een study buddy die niet gebruikt werd. Een study buddy is een houten schot dat je uit kunt klappen zodat leerlingen minder visuele prikkels binnen krijgen (zie afbeelding 4.1). Naast de study buddy geeft Joep aan, baat te hebben bij een koptelefoon. Joep wilde zelf bepalen wanneer hij zou gaan werken op het rustige plekje. Van de leerkracht verwacht Joep dat die samen met hem de taakjes van de weektaak zou plannen, ook wil hij soms wat extra uitleg als hij een taakje niet begrijpt.

4.2 De interventiefase

De interventiefase had een duur van 4 weken. Tijdens die weken is wekelijks een voortgangsgesprek met de leerlingen geweest. De vragen die gesteld worden tijdens de voortgangsgesprekken staan in bijlage 4.

Uit de interventiefase zijn zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens gekomen. De kwalitatieve gegevens, dus het verloop van de gesprekken, zijn verwerkt in voortgangsverslagen. De voortgangsverslagen staan in bijlage 8. De belangrijkste data uit de voortgangsgesprekken wordt bij elke leerling kort beschreven.

Tijdens de voortgangsgesprekken is de voortgang van de leerlingen besproken, de voortgang is besproken met behulp van de schaalvraag. Hierbij geven de leerlingen elke week aan waar ze zich op de schaal bevonden. Die kwantitatieve gegevens zijn verwerkt in de volgende grafieken. In de grafieken staan horizontaal de gesprekken die hebben plaatsgevonden. Om een goed beeld te creëren is ook het startcijfer in de grafiek verwerkt. Verticaal staan de waarden van de schaal. De leerlingen hebben hierop aangegeven waar ze zich bevinden.

4.2.1 Resultaten voortgangsgesprekken

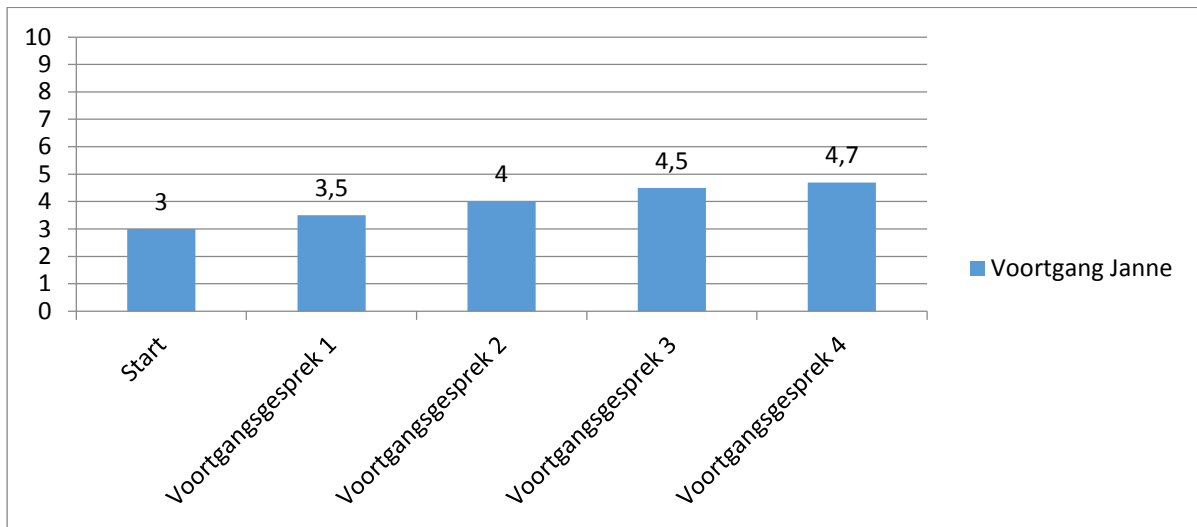
Voortgang Janne

Kwalitatieve gegevens

Janne heeft vanaf de startfase van het onderzoek aangegeven dat teveel kletsen en teveel naar buiten kijken de oorzaken zijn van het niet-taakgericht werken. Dit zijn dan ook de dingen waar zij vanaf de start van het onderzoek aan is gaan werken. Tijdens de voortgangsgesprekken gaf zij aan dat dit elke week beter ging. Tevens heeft ze zelf een manier bedacht voor de volgorde van de taakjes. Ze is vanaf het eerste voortgangsgesprek de saaiste taakjes eerst gaan doen. Dan zou ze aan het eind van de week alleen nog de leuke taakjes hoeven doen.

Tijdens het derde voortgangsgesprek kwam de intrinsieke motivatie van Janne mooi naar voren. Ze zei: 'Ik wil mijn weektaak afhebben want dan mag ik de mag-taakjes doen.' Mede door deze intrinsieke motivatie is het Janne gelukt om zich telkens weer positief te blijven ontwikkelen.

Kwantitatieve gegevens



Grafiek 4.2.1 Voortgang Janne

Voortgang Lana

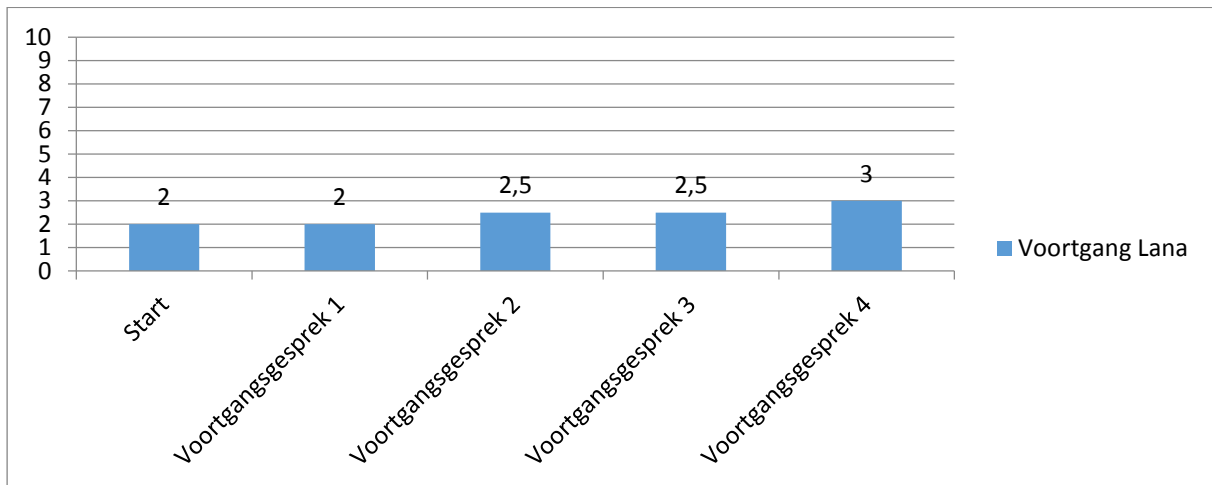
Kwalitatieve gegevens

Lana gaf vanaf de beginfase van het onderzoek aan dat bij haar vooral het kletsen de oorzaak was van het niet-taakgerichte gedrag. Ze wilde hier zelfstandig aan gaan werken en verwachtte daarbij weinig hulp en begeleiding van de leerkracht. Het enige wat de leerkracht hoefde te doen was haar aanmoedigen om door te werken en haar aan te spreken als ze niet aan het werk was.

Lana had tijdens het onderzoek moeite met het bedenken van vaardigheden die haar zouden kunnen helpen bij het beter af krijgen van de weektaak. Ze was tijdens het interview en de voortgangsgesprekken moeilijk te activeren. Een reden hiervoor zou de geringe intrinsieke motivatie kunnen zijn.

Tijdens het tweede voortgangsgesprek werd duidelijk dat Lana tijdens het werken aan de weektaak wel bezig was met de gesprekken die met haar gevoerd werden. Ze gaf aan: 'Als ik aan de weektaak werk, denk ik aan onze gesprekjes en dan kan ik harder doorwerken.' Dit laat zien dat de gesprekken die met Lana gevoerd zijn wel invloed hebben gehad op haar taakgerichte werkhouding tijdens de weektaak.

Kwantitatieve gegevens



Grafiek 4.2.2 Voortgang Lana

Voortgang Luuk

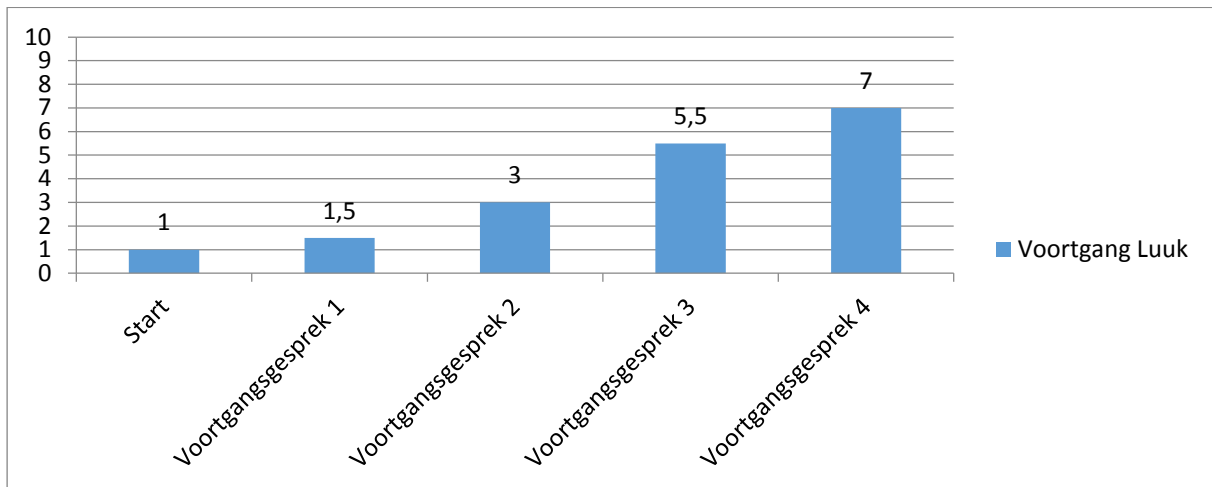
Kwalitatieve gegevens

Luuk is vanaf het begin van het onderzoek actief betrokken geweest bij zijn eigen ontwikkeling. Hij schaalde zich in de startfase van het onderzoek laag in, maar had een duidelijk doel voor ogen. Tijdens de voortgangsgesprekken kon hij goed verwoorden waar hij aan wilde gaan werken. Hij beseftte al snel dat de instructie op maandag van groot belang is voor de rest van de week. Als hij daar goed naar luistert, weet hij wat alle taakjes inhouden. Dat was dan ook het eerste waaraan hij wilde gaan werken. Later heeft Luuk zelf een volgorde bedacht waarin hij alle taakjes ging maken. Door elke week dezelfde volgorde aan te houden, maakte hij zelf een planning.

Als hulpmiddel wilde Luuk een kleurenklokje waarop hij kon zien hoe lang hij aan een taakje kon werken. Het gebruik van het klokje deed hij geheel zelfstandig.

De intrinsieke motivatie van Luuk was groot. Hij was elke week heel enthousiast als we een voortgangsgesprek hadden en wist telkens nog goed wat we in de weken ervoor besproken hadden.

Kwantitatieve gegevens



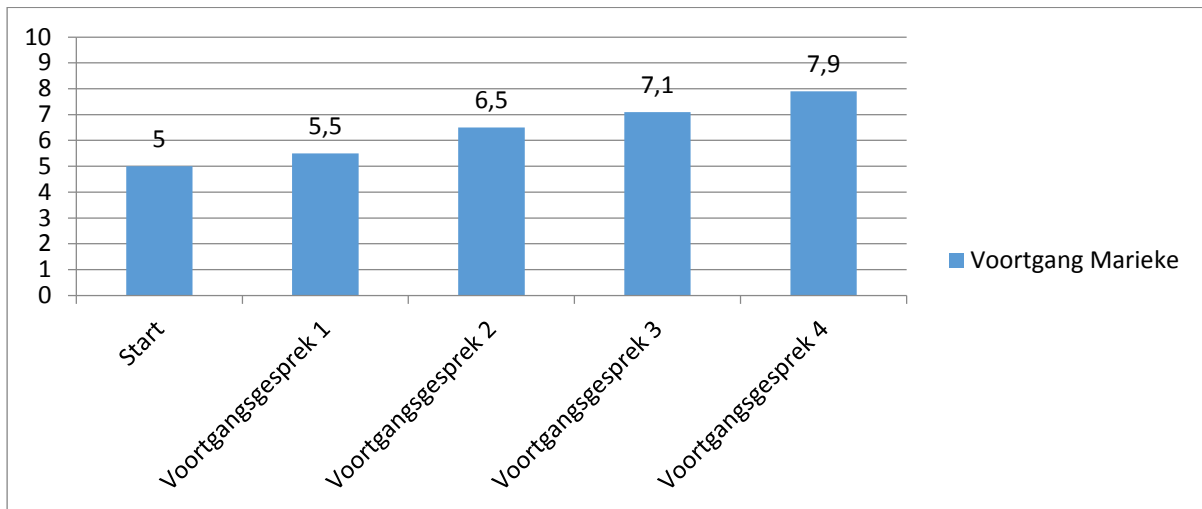
Grafiek 4.2.3 Voortgang Luuk

Voortgang Marieke

Kwalitatieve gegevens

De startfase van het onderzoek verliep bij Marieke stroef. Tijdens het interview was zij zeer passief, ze kon moeilijk verwoorden wat goed ging en waardoor dat kwam. Bij de start van het onderzoek schaalde Marieke zich in op een 5. Ze gaf aan te proberen hard te werken en dat het schrijven al goed ging. Bij de voortgangsgesprekken ging Marieke telkens een sprong vooruit op de schaal, maar ze bleef het moeilijk vinden om uit te leggen hoe het kwam dat ze vooruit ging. Toch zag de onderzoeker tijdens het werken aan de weektaak wel een verschil in de werkhouding van Marieke. Ondanks dat ze nog veel afgeleid was, had ze steeds meer taakjes af. Het plannen van de taakjes heeft Marieke enorm geholpen. Ze gaf aan dat ze door het plannen van de taakjes meteen wist welk taakje ze op welk moment moest maken. Dit zorgde voor een stuk duidelijkheid voor Marieke. Marieke heeft tevens geprobeerd met een kleurenklokje te werken om zo te kunnen bepalen hoe lang ze aan een taakje kon werken. Na enkele weken bleek zij echter het werken met het kleurenklokje niet prettig te vinden, ze heeft het daarna dan ook niet meer gebruikt.

Kwantitatieve gegevens



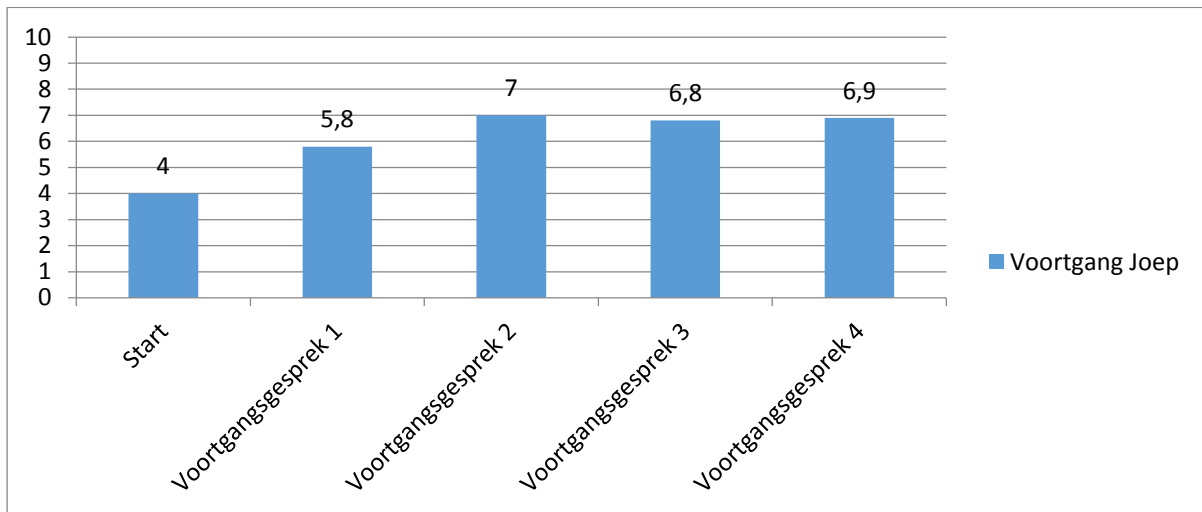
Grafiek 4.2.4 Voortgang Marieke

Voortgang Joep

Kwalitatieve gegevens

Joep is een leerling die al enigszins bekend was met oplossingsgerichte vragen, omdat dit tijdens gesprekjes met hem al eens toegepast is. Tijdens het interview en de voortgangsgesprekken kon de onderzoeker aan de voorkennis van Joep merken omdat hij zelf heel goed aan kon geven wat hij nodig had om goed te kunnen werken. Joep wil het liefst dat het helemaal stil is in de klas, dan kan hij zich goed concentreren op zijn weektaak. Complete stilte in de klas is tijdens de weektaak moeilijk te realiseren omdat leerlingen soms rondlopen om nakijkbladen te pakken en ze sommige opdrachten samen mogen doen. Het rustige werkplekje zoals Joep in het interview aangaf bleek tijdens in de praktijk te werken.

Kwantitatieve gegevens



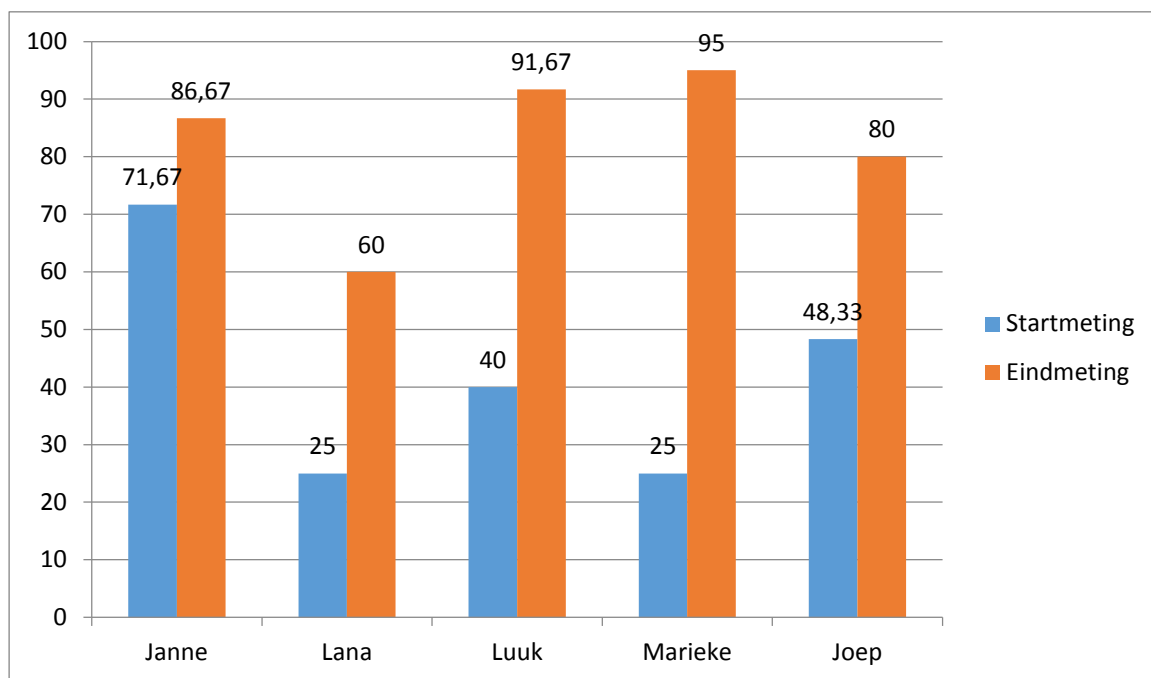
Grafiek 4.2.5 Voortgang Joep

4.3 De eindfase

Tijdens de eindfase van het onderzoek is, evenals in de startfase, een interview en de tijdsteekproef afgenomen. Hieruit is wederom kwantitatieve en kwalitatieve data voortgekomen.

4.3.1 Observaties

Evenals bij de startmeting is bij de eindmeting de tijdsteekproef (bijlage 2) ingevuld naar aanleiding van video-opnames. Het verschil tussen de metingen is echter wel dat de leerlingen zich nu meer bewust waren van de camera's. De data die is voortgekomen uit de tijdsteekproef zijn verwerkt in onderstaande grafiek. Om een compleet beeld te creëren is er voor gekozen om alleen de taakgerichtheid per leerling in de grafiek te verwerken. De complete overzichten van de eindmeting staan in bijlage 9. De complete data die voortgekomen is uit de tijdsteekproeven is per leerling verwerkt in een grafiek, de betreffende grafieken staan in bijlage 10.



Grafiek 4.3.1 Taakgerichtheid eindmeting

Alle leerlingen die hebben deelgenomen aan het onderzoek hebben zich positief ontwikkeld. De mate waarin de leerlingen zich hebben ontwikkeld loopt uiteen. De mate van ontwikkeling heeft met diverse factoren te maken. De onderzoeker merkt bij de leerlingen een significant verschil in intrinsieke motivatie. Bij één leerling was de intrinsieke motivatie laag, dit is terug te zien in haar ontwikkeling. Bij de overige leerlingen is de intrinsieke motivatie tijdens het onderzoek gegroeid, dit is terug te zien in de ontwikkeling van deze leerlingen.

4.3.2 interviews

Janne

Janne geeft aan dat ze haar doel heeft bereikt. Het is haar gelukt om een paar keer de weektaak af te hebben. Dit heeft ze gedaan door naar haar potlood te kijken, die als mascotte voor het doorwerken heeft gefungeerd. Tevens heeft ze goed op haar werk gelet en niet meer naar buiten gekeken. Janne zou nog graag naar de zeven toe willen werken. Als ze dit doel heeft bereikt hoeft ze op woensdag nog maar twee taakjes, de moeilijke taakjes zijn dan af, als ze een vraag stelt gebruikt ze een fluisterstem en ze kijkt niet meer veel naar achteren. Ze geeft aan dat dit soms al lukt, haar omgeving heeft hier invloed op. Als Janne naar een bepaalde medeleerling kijkt en ziet dat zij werkt, helpt dit haar om extra door te werken. Ze geeft aan dat ze

het doel wil bereiken door te beginnen met het rode werkboek, dat vindt ze een moeilijk taakje. Ze gaat meer fluisteren als ze een vraag heeft. Tevens wil ze goed kijken naar de leerlingen die doorwerken en naar haar potlood, die zoals eerder beschreven fungeert als mascotte.

Lana

Lana geeft aan haar doel niet geheel bereikt te hebben. Het lukt haar steeds beter haar weektaak af te hebben, maar nog niet altijd. Ze werkt het lijstje van de weektaak van boven naar beneden, zo kan ze haar taakjes plannen. Ze heeft hard doorgewerkt en minder gekletst. Haar doel is nog steeds om naar de 4 toe te werken. Als ze haar doel bereikt heeft kletst ze bijna niet meer en werkt ze hard door. De weektaak is dan altijd af. Er zijn al momenten dat dit lukt. Eerst had ze haar weektaak nooit af en nu al vaker. Ze wil dit doel bereiken door steeds het rijtje van de weektaak van boven naar beneden af te maken en hard door te werken.

Luuk

Luuk geeft aan dat hij zijn doel heeft bereikt. Hij geeft aan dat we eerst regels gemaakt hebben en dat hij zich vervolgens goed aan de regels gehouden heeft. De volgorde van de taakjes die hij zelf heeft bepaald, heeft hij goed gevolghouden. Tevens heeft hij zelfstandig gewerkt met het kleurenklokje. Het kleurenklokje stelde hij telkens zelf in. De komende periode wil Luuk nog graag naar een 8,5 toe werken. Hij is dan echt heel blij. De taakjes gaan dan nog beter en hij heeft het klokje dan minder nodig. Hij wil dit doel bereiken door heel goed naar de instructie van de weektaak te luisteren. Tevens wil hij zich nog steeds aan de afgesproken regels houden.

Marieke

Marieke geeft aan dat ze haar doel heeft bereikt. Heel de weektaak is af en ze heeft zich aan de regels gehouden. Ze is minder gaan kletsen en harder door gaan werken. De komende periode zou ze nog graag wat stapjes maken op de schaal, ze wil graag naar een negen en half toe werken. Als ze haar doel bereikt heeft ze elke week de moet-taakjes en de mag-taakjes van de weektaak af. Soms lukt dit al, dan heeft ze goed gepland, vragen gesteld als ze iets niet wist en hard doorgewerkt. Haar doel wil ze bereiken door de dingen te blijven doen die ze al deed. Tevens wil

ze gaan proberen om de taken zelf te gaan plannen, zodat ze de hulp van de leerkracht minder nodig heeft.

Joep

Tijdens het eindinterview geeft Joep aan dat hij zijn doel heeft bereikt. Hij zegt veel gewerkt te hebben en heeft weinig vragen gesteld. Tevens heeft hij geprobeerd zich goed te concentreren. Het rustige plekje heeft hem in het begin goed geholpen, nu heeft hij het niet veel meer nodig. Het plannen heeft Joep goed geholpen bij het verdelen van de taakjes.

Joep wil er de komende periode voor zorgen dat hij op de 7 blijft. Dit gaat hij doen door te blijven denken aan de afspraken die gemaakt zijn.

Hoofdstuk 5: Conclusie

In hoofdstuk 4 zijn de resultaten en analyses van het onderzoek gepresenteerd. In hoofdstuk 5 worden de resultaten van de data analyses gekoppeld aan de literatuur. Vervolgens zullen de conclusies uit het onderzoek beschreven worden. Tevens wordt de onderzoeksmethodologie kritisch bekeken en worden aanbevelingen beschreven.

5.1 Antwoord op de deelvragen van het onderzoek

Per sub paragraaf zal antwoord gegeven worden op de deelvragen van het onderzoek.

5.1.1 Wat geven de leerlingen zelf aan te willen ontwikkelen ten aanzien van de taakgerichtheid tijdens het zelfstandig werken aan de weektaak?

Het stellen van eigen doelen is essentieel bij de oplossingsgerichte gesprekstechniek (Malhberg en Sjoblom, 2008). Als het doel van de leerling zelf afkomstig is, is het volgens Mahlberg en Sjoblom (2008) veel waarschijnlijker dat de leerling zich zal inspannen op zijn doel te bereiken. Cauffman (2010) benoemt dat door het zelf stellen van doelen de betrokkenen medeverantwoordelijk worden gemaakt voor de verdere interventie. Om bovenstaande deelvraag te beantwoorden heeft de onderzoeker met behulp van de schaalvraag doelen gesteld met de leerlingen. Teggelaar et al. (2011) geeft aan dat de schaalvraag een goed middel is om een oplossingsgerichte taal te bewerkstelligen tussen de onderzoeker en de leerlingen. Dat was van belang binnen dit onderzoek omdat de leerlingen nog geen ervaring hadden met oplossingsgerichte gespreksvoering.

De doelen die de leerlingen tijdens het interview stelde liepen erg uiteen. Volgens Cauffman (2010) is het goed om het gegeven cijfer altijd te accepteren en te bekrachtigen wat de gesprekspartner aangeeft. Tevens geeft Cauffman (2010) aan dat de focus niet moet liggen op het doel, maar op de weg er naartoe. Elke voortuitgang moet gewaardeerd worden, ook als het doel niet volledig behaald wordt.

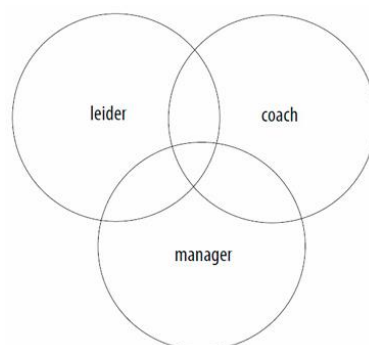
De leerlingen gaven allemaal aan 2 tot 3 sprongen te willen maken op de schaal. De vaardigheden die de leerlingen aangaven te willen ontwikkelen waren per leerling verschillend. Twee leerlingen gaven aan het contact met medeleerlingen te willen verminderen. Anderen wilde een goede manier leren voor het plannen van de taken.

4 van de 5 leerlingen hebben hun doel aan het eind van het onderzoek behaald, 1 leerling nog niet. Zij heeft in het eindinterview aangegeven alsnog het doel te willen bereiken.

5.1.2 Wat vraagt het van de leerkracht wanneer leerlingen zelf aangeven wat ze willen ontwikkelen met betrekking tot het zelfstandig werken tijdens de weektaak?

De onderzoeker van dit onderzoek is tevens de leerkracht van de leerlingen die deelnamen aan het onderzoek. Tijdens het onderzoek is gebleken dat dit zowel voor de leerlingen als voor de leerkracht prettig is, omdat er al voor het onderzoek een vertrouwensband is opgebouwd tussen de leerlingen en de onderzoeker. Voor de leerkracht was het prettig omdat zij door de gesprekken zelf te voeren goed wist wat er afgesproken was en wat de leerlingen van de leerkracht verwachtten.

Zoals in hoofdstuk 2 beschreven is, bekleedt een leerkracht altijd meer dan één mandaat (figuur 5.2). Tijdens het onderzoek heeft de leerkracht de functie van coach op zich genomen. De leerkracht heeft de leerlingen geholpen het beste uit zichzelf naar voren te halen. Ze heeft dit gedaan door de leerlingen te stimuleren, aan te moedigen en te complimenteren. Het stimuleren en motiveren gebeurde tijdens de voortgangsgesprekken. De leerlingen werden tijdens de gesprekken positief benaderd over hun voortgang en werden gemotiveerd nog een stapje op de schaal te zetten. Het aanmoedigen deed de onderzoeker tijdens het werken aan de weektaak. De functie van leider was tijdens het onderzoek het minst belangrijk, de leerlingen bepaalde hun doel en de weg daar naartoe immers zelf.



*Figuur 5.2 Drie fundamentele mandaten
Cauffman, 2010*

5.1.3 Welke middelen hebben de leerlingen nodig om hun zelf gestelde doel te bereiken?

Om de 3 elementen, leerkracht-leerling-middelen, die invloed hebben op de ontwikkeling van de leerlingen compleet te maken heeft de onderzoeker aan de leerlingen gevraagd welke hulpmiddelen hen zouden helpen bij het behalen van hun doel. De resultaten hiervan lopen per leerling erg uiteen. Twee leerlingen zochten de oorzaak van hun niet-taakgerichte gedrag vooral bij zichzelf. Zij hadden naast wat aanmoediging van de leerkracht geen extra hulpmiddelen nodig. Twee leerlingen gaven aan graag gebruik te willen maken van een kleurenklokje. Op dit kleurenklokje konden zij zelf instellen hoe lang ze aan een taakje wilde werken. Eén leerling kwam er na enkele weken achter dat ze dit niet prettig vond werken. De andere leerling heeft hier veel steun aan gehad bij het maken van de taakjes. Hij bekeek aan het begin van het taakje hoe lang hij erover wilde doen en stelde dan het klokje zelfstandig in.

Tevens wilde één van de leerlingen een rustiger werkplek waar hij zich terug kon trekken als het te rumoerig voor hem was op zijn eigen plaats. De onderzoeker heeft gevraagd hoe zij dit plekje kon creëren in de klas. De leerling gaf aan graag een study buddy en een koptelefoon te willen (zie paragraaf 4.1.2). Hij kon zich dan helemaal afsluiten van de rest van de klas. Tevens de plaats van het rustige plekje heeft de leerling zelf bepaald. Hij heeft hierin zijn eigen onderwijsbehoeften heel duidelijk in beeld kunnen brengen.

5.2 Antwoord op de centrale onderzoeksvraag.

De onderzoeksvraag die tijdens het onderzoek centraal stond was:

In welke mate wordt de taakgerichtheid van leerlingen tijdens het zelfstandig werken beïnvloed door de inzet van interventies naar aanleiding van schaalvragen?

Kijkend naar de data uit het onderzoek kan de conclusie getrokken worden dat de taakgerichtheid van de leerlingen verhoogd is. In grafiek 4.3.1 is te zien dat de mate waarin de taakgerichtheid is verhoogd per leerling verschillend is. Door de leerlingen medeverantwoordelijk te maken voor het leerproces tijdens de voortgangsgesprekken, bleef de gedrevenheid om vooruitgang te boeken bij de leerlingen aanwezig. Dit heeft tot gevolg gehad dat bij alle leerlingen een hogere

mate van taakgerichtheid is, wat te zien is in grafiek 4.3.1 van de tijdsteekproef, de leerlingen minder gedragingen vertoonden die de taakgerichtheid negatief beïnvloedden en de werkhouding van de leerlingen tijdens de weektaak dusdanig is aangepast dat zij de weektaak beter af kregen, waardoor zij zichzelf een hoger cijfer geven op de schaal. Timmermans (1995) omschrijft de werkhouding (taakgerichtheid) als een verzameling van gedragingen die de taakoplossing positief of negatief beïnvloeden. In de data is te zien dat er meer positief gedrag is waargenomen, de werkhouding of taakgerichtheid is dus verbeterd.

5.3 Aanbevelingen

Zoals in hoofdstuk 3 is beschreven valt het onderzoek binnen de onderzoeksstrategie actieonderzoek. Volgens De Lange et al (2011) geven aan dat tijdens actieonderzoek een alternatieve handelingswijze wordt ontwikkeld en uitgetoetst. Voor dit onderzoek is een oplossingsgerichte manier om de taakgerichtheid van leerlingen tijdens de weektaak te beïnvloeden ontwikkeld en uitgetoetst. Uit de data en conclusies is gebleken dat deze manier de taakgerichtheid van de leerlingen positief heeft beïnvloed. Dit is echter bekeken op de korte termijn. Het totale onderzoek had een duur van 6 weken, met in de eerste week een startmeting en in de laatste week een eindmeting. Om een longitudinaal beeld te krijgen van de invloed van het onderzoek, zou het onderzoek voor langere tijd herhaald kunnen worden.

Tevens zou er nog meer resultaat uit het onderzoek te halen zijn als de doelen van de leerlingen specifiek benoemd zouden worden. Door de onervarenheid van de onderzoeker op het gebied van oplossingsgericht werken, is hier niet optimaal aan voldaan. Door de leerlingen een duidelijker doel te laten beschrijven, zal de weg om het doel te bereiken wellicht gemakkelijker zijn.

De dubbelrol van de onderzoeker om zowel onderzoeker als leerkracht te zijn heeft voor- en nadelen. Een voordeel is dat de leerkracht de volledige betrokkenheid en kennis over het onderzoek heeft. Zij weet precies wat tijdens de gesprekken gezegd is en hoe leerlingen hun doel willen bereiken. Op die manier kunnen optimale resultaten behaald worden binnen het onderzoek. Een nadeel daarvan is dat de leerkracht tijdens de gesprekken iemand anders de verantwoordelijkheid over de rest van de groep moest geven. Dit kan onrust veroorzaken in de groep, wat weer invloed kan hebben op de taakgerichtheid van de leerlingen.

Hoofdstuk 6: Reflectie

6.1 Evaluatie van het onderzoeksproces

Ondanks dat ik wist waar ik het onderzoek over wilde doen, heeft het moeite gekost om tot een goed onderzoeksvoorstel te komen. Het was voor mij al snel duidelijk dat ik een onderzoek wilde doen met oplossingsgericht werken. Het doel hiervan was tweeledig, ik wilde me persoonlijk ontwikkelen op het gebied van oplossingsgericht werken en ik wilde ervaren hoe oplossingsgericht werken in de praktijk vorm gegeven kan worden. De aanloop naar het onderzoek is niet zonder horten en stoten verlopen. Uit de leerstijltest van Kolb (bijlage 11), die ik gedaan heb bij de toets POP, is gebleken dat ik een doener ben, dat heb ik ook gemerkt in de aanloop naar het onderzoek. Een onderzoek kan immers pas starten als aan alle voorwaarden, zoals een goede onderzoeksvraag, voldaan is. Ik had in mijn hoofd in beeld hoe het onderzoek eruit moest komen zien, maar kon dit moeilijk op papier krijgen. Toen dit eenmaal was gelukt, kon ik met het onderzoek starten. Ik ben iemand die van nature van plannen houdt, hierdoor behoud ik het overzicht over dingen. Mede door voorafgaand aan het onderzoek een duidelijke planning te maken, is het onderzoek zelf vlot verlopen. Al had ik als onderzoeker wel wat onzekerheden tijdens het onderzoek. Zo had ik na de interviews niet het idee dat ik bereikt had wat ik voor ogen had, ik moest hier duidelijk ook nog wennen aan mijn rol als coach. Coach is 1 van de 3 fundamentele mandaten die leerkrachten bezitten (Cauffman, 2010). De mandaat coach paste het beste bij het onderzoek omdat de onderzoeker een begeleidende rol had. De leerlingen waren passief in het gesprek en ik kon merken dat zij niet gewend waren om zelf oplossingen te bedenken. Het was de eerste keer dat zij met de schaal(vraag) te maken kregen, dus het was voor hen nog een beetje onwennig. Na de gesprekken zag ik in de klas echter meteen een verandering. De leerlingen waren meer gemotiveerd om goed aan de weektaak te werken en leken zich bewuster van hun eigen handelen. Dit gaf mij als onderzoeker een positief gevoel, blijkbaar waren de interviews toch zinvoller dan ik dacht. Bij de voortgangsgesprekken merkte ik dat de leerlingen beter wisten wat er van hen verwacht werd. Ze konden zich nog goed herinneren waar zij de week ervoor op de schaal stonden en wat we voor afspraken hadden gemaakt. Naargelang het onderzoek gingen de gesprekken dan ook soepeler verlopen. Daarnaast hebben

externe factoren (medicatie, ziekte van de respondenten) mogelijk invloed gehad op het onderzoek.

Uiteindelijk ben ik tevreden over het resultaat van het onderzoek. Wat me het meest geraakt heeft is dat als leerlingen zelf betrokken worden bij het bedenken van oplossingen, dit een positieve invloed heeft op de motivatie van de leerlingen om hun doel te bereiken. Alle leerlingen hebben zich positief ontwikkeld in de taakgerichtheid bij de weektaak. Het onderzoek zou ik graag nog een keer herhalen met andere leerlingen. Ik zou dan vooral de doelen van de leerlingen beter in kaart willen brengen, dan zou het rendement van het onderzoek naar mijn mening nog groter kunnen zijn.

6.2 Evaluatie op persoonlijke ontwikkeling

Zoals ik beschreef is de aanloop naar het onderzoek niet geheel soepel verlopen. Ondanks mijn reflectief-onderzoekende houding die ik tijdens de studie ontwikkeld heb, kon ik mijn weg niet goed vinden in het doen van onderzoek. Ik vond het erg leuk om het onderzoek uit te voeren, omdat ik zo mijn oplossingsgerichte vaardigheden kon vergroten en op een positieve manier de leerlingen kon helpen bij het taakgericht gaan werken. Ik was op veel momenten echter bang dat ik het onderzoek niet volgens de juiste regels uitvoerde. Dit zorgde ervoor dat ik soms teveel volgens de regels gingen werken en er voor mijn gevoel te weinig eigenheid in kon leggen. Dat is ook een reden voor mij om het onderzoek nog eens te herhalen, zodat ik de kans krijg om die eigenheid er dan wel in te leggen.

Doordat ik lange tijd gedaan heb ik over het ontwikkelen van een goed onderzoek heb ik wel goed nagedacht over hoe ik het onderzoek zou uitvoeren. Hierdoor is het onderzoek en ook de data heel overzichtelijk gebleven. Tijdens het onderzoek heb ik wel getwijfeld of ik wel de juiste vragen stelde in de interviews. Voor mijn gevoel kreeg ik niet helemaal de informatie uit de leerlingen die ik graag wilde. Toch zag ik wel meteen verandering in de praktijk. De leerlingen waren gericht bezig met hun weektaak en waren zich bewust van de afspraken die we tijdens de gesprekken gemaakt hadden. De vraag is alleen of dat volledig kwam door de oplossingsgerichte gesprekken die ik met de leerlingen voerde of omdat gewoon de aandacht op het werken aan de weektaak gevestigd werd. Daar ben ik tijdens het onderzoek niet achter gekomen. Tevens zal de tijd moeten leren of de leerlingen de vaardigheden die ze tijdens het onderzoek ontwikkeld hebben genoeg eigen gemaakt hebben om

op de langere termijn zichtbaar te blijven. Aangezien het onderzoek over een korte periode is uitgevoerd heb ik geen resultaten of het op de langere termijn ook effect heeft. Dat is iets waar ik wel nieuwsgierig naar blijf en wat ik zeker in de gaten ga houden.

Tijdens het onderzoek heb ik meerdere malen bevestigd gekregen dat mijn leerstijl 'doener' is. Dit merkte ik aan het feit dat ik me vanaf het moment dat het onderzoek gestart was, me meer thuis ben gaan voelen in het onderzoek. De dubbelrol van onderzoeker en leerkracht vond ik soms lastig te combineren. Ik ben fulltime in de groep waarin ik het onderzoek heb uitgevoerd. Dat betekent dat als ik individuele gesprekken moest voeren, er iemand anders in de groep moest komen of ik de groep even onder de hoede van een andere collega moest brengen. Dit druist tegen mijn gevoel in, omdat ik me verantwoordelijk voel voor alle leerlingen in mijn klas. Voor mijn gevoel heb ik tijdens mijn onderzoek niet altijd alle leerlingen de aandacht kunnen geven die zij verdienen. Ik heb gemerkt dat de manier waarop het onderzoek is vormgegeven erg tijdrovend is. Dat is jammer omdat het dan moeilijk uitvoerbaar is als je fulltime in de groep bent.

Aan de leerlingen die meededen aan het onderzoek merkte ik dat ze de persoonlijke aandacht prettig vonden. Ze keken telkens uit naar de gesprekken die we hadden en konden zich alle gesprekken daarvoor nog goed herinneren. Die persoonlijke aandacht is iets dat ik heel belangrijk vind in het onderwijs. Zelf vind ik het prettig als mensen oog hebben voor de dingen die ik doe en interesse tonen in me. Tevens vind ik het prettig als ik bevestiging krijg in de dingen die ik doe, dit neemt een stukje onzekerheid bij me weg. Dat gevoel zag ik terug bij de leerlingen. Ze merkte dat er niet alleen gekeken werd naar het grote geheel, maar dat ik oog had voor de kleine vooruitgangen die ze boekte. Daardoor was het onderzoek voor alle leerlingen een positieve ervaring.

Als ik nu terugkijk op het onderzoek in zijn totaliteit ben ik tevreden over het verloop ervan. Ik ben trots op mezelf dat ik, ondanks de moeilijkheden, het onderzoek toch heb kunnen volbrengen. En ik ben trots op de leerlingen die deel hebben genomen aan het onderzoek. Zij hebben zich allemaal op een positieve manier ontwikkeld op het gebied taakgerichtheid en hebben er mede voor gezorgd dat het onderzoek een succes was.

Literatuur:

Bannink, F. (2013). *Oplossingsgerichte vragen; Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson Assessment and information B.V.

Braake, L. te & Meerwaldt, P. (2000). *Werkhoudingsproblemen*. Bezocht op: 30 april 2014. Beschikbaar via: <http://www.marant.nl/frappant.php?q=196>

Cauffman, L., Dijk, D. van. (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers

Fevere, M. Le de Ten Hove, Callens, N., Geysen, T., Maene, W. (2008). *Survivalkit voor leerkrachten; oplossingsgericht werken op school*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Info punt passend onderwijs (z.d.) *Wat is passend onderwijs?* Bezocht op 15-4-2014. Beschikbaar via: <http://www.passendonderwijs.nl/hoe-werkt-passend-onderwijs/wat-is-passend-onderwijs/>

Lange, R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.

Luit, J.E.H., van, Meijer, A. (1995) *Onderwijs aan leerlingen met een leerachterstand*. Baarn: HB uitgevers

Måhlberg, K., Sjöblom, M. (2008). *Oplossingsgericht onderwijzen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Shazer, S. de (1994). *Words Were Difference to Work*. New York: Norton

Stevens, L.M. (1992). Afstemming tussen leerkracht en leerling in taaksituaties. Hoevelaken: CPS

Teggelaar, J., Bosch, J. van den, Monster, T. (2011). *Oplossingsgericht werken met leerlingen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom/Nelissen

Timmerman, K. (2009). *Leerlingen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven/Den Haag: Acco

Visser, C. (2009). *Oplossingsgerichte schaalvragen*. Bezocht op 14 april 2014. Beschikbaar: <http://artikelencoertvisser.blogspot.nl/2009/02/oplossingsgerichte-schaalvragen.html>

Bijlage 1; Oplossingsgericht interview

Voor aanvang van het interview zal ik kort aan de leerlingen uitleggen wat we gaan doen.

Stel je voor we werken met een schaal, waarbij 10 betekent dat je helemaal tevreden bent met hoe het gaat tijdens de weektaak, en 0 betekent dat je helemaal niet tevreden bent.

Stap 1 Het doel

Waar sta je nu op de schaal?

Wat is er gebeurd dat je daar staat?

Hoe heb je dat gedaan?

Wat heb je gedaan? Wat nog meer?

Positieve feedback geven op wat goed ging!

En waar zou je graag naartoe willen? En wanneer?

Hoe ziet het eruit als je je doel bereikt hebt?

Stap 2 Wat heeft de leerling al gedaan?

Zijn er momenten dat het al wel lukt?

Wat is er anders aan die momenten?

Hoe lukt het je dan wel?

Wat moet jij doen om het weer te laten gebeuren?

En wat nog meer?

Complimenteren met deze momenten.

Stap 3 Wat kan de leerling nog meer doen?

We hebben bekeken wat jij zou willen bereiken.

Wat kun jij nu doen om een stapje in de goede richting te zetten?

Wat kun je nog meer doen?

Wat wil je dat ik doe om je te helpen je doel te bereiken?

En wat nog meer?

Zijn er nog dingen die je nog meer zouden kunnen helpen bij het behalen van je doel?

Stap 4 Complimenteren.

Complimenteren en de leerling aanmoedigen om de vaardigheid te gaan oefenen in de komende periode.

Bijlage 2; Tijdsteekproef

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: Naam leerling: Naam leerkracht: Groep: Situatie: Datum observatie:		categorie	aantal	procenten
		Ta		
		Kij		
		Sto		
		Lo		
		An		
		Totaal		100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

Toelichting tijdsteekproef

Bij een tijdsteekproef scoort de observator – gedurende een periode van het zelfstandig werken – om de 20 seconden wat de leerling doet. Op deze wijze verkrijgt hij 3 scores per minuut. Na afloop kan hij berekenen hoeveel procent van de tijd, bedoeld voor zelfstandig werken, de leerling taakgericht was.

Categorieën

Bij het nemen van een tijdsteekproef, scoort de observator het gedrag van de leerling in de volgende categorieën:

- Ta werkt taakgericht
- Kij Kijkt afwezig rond of staart voor zich uit
- Sto Stoort andere leerlingen of praat met hen over andere onderwerpen dan de taak
- Lo Loopt door de klas
- An Is bezig met andere activiteiten.

Bijlage 3; Toestemmingsbrief ouders

Geachte ouders,

In het kader van het afstuderen van de Master Special Educational Needs aan de Fontys Hogeschool, doe ik onderzoek naar het verbeteren van de taakgerichtheid bij de weektaak door het inzetten van schaalvragen, een oplossingsgerichte manier van werken, waarbij de ontwikkeling van het kind centraal staat.

Voor het onderzoek zal ik uw zoon/dochter observeren en bevragen. Om tot een goede observatie te komen, zal ik gebruik maken van film- en/of audio-opnamen, zodat ik achteraf de observatie goed kan analyseren. Het onderzoek zal starten met een nulmeting, waarin ik bekijk hoe de beginsituatie is. Naar aanleiding van deze meting zal ik samen met uw zoon/dochter tot een doel komen, waaraan hij/zij de weken volgend op de nulmeting zal werken. Tijdens de interventieperiode zal ik wekelijks met uw zoon/dochter in gesprek gaan om te kijken hoe hij/zij zich aan het ontwikkelen is.

Aan het einde van de interventieperiode zal ik weer een meting houden om te kijken of de taakgerichtheid van uw zoon/dochter verbeterd is. Ook hiervoor zal ik gebruik maken van film- en/of audio-opnamen. Alle gegevens zal ik verwerken in een onderzoeksverslag, dit verslag is te allen tijde opvraagbaar bij de onderzoeker.

Persoonsgegevens zullen niet herkenbaar terug te vinden zijn bij publicatie van de onderzoeksgegevens, doordat ik een gefingeerde naam zal gebruiken. De verkregen data zal niet voor andere doeleinden worden gebruikt.

Graag zou ik uw toestemming willen hebben voor de uitvoering van mijn onderzoek.

Mocht u nog vragen hebben, dan mag u altijd langskomen.

Bij voorbaat dank voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,

Mijke van den Akker
Leerkracht groep 4
BS de Linde

.....

Hierbij geef ik toestemming voor deelname van mijn zoon/dochter aan het onderzoek en publicatie van de gegevens.

Naam:

Datum:

Handtekening

Bijlage 4; Voortgangsgesprekken

1. Hoe is het oefenen van de vaardigheid deze week gegaan? Wat is er allemaal goed gegaan? Heb je gemerkt wat ik gedaan heb om je te helpen?
2. Vorige week zat je op de schaaltrap. Waar zit je deze week en wat maakt het dat je daar zit?
3. Hoe ga je de vaardigheid de komende week verder oefenen om ervoor te zorgen dat je volgende week weer een stapje op de schaaltrap hebt gemaakt? Wat verwacht je daarbij van mij?

Bijlage 5; Formulieren tijdsteekproef startmeting

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: Mijke Pallandt Naam leerling: Janne Naam leerkracht: Mijke Pallandt Groep: 4b Situatie: Startmeting Datum observatie: 1-4-2014		categorie	aantal	procenten
		Ta	43	71,67%
		Kij	5	8,33%
		Sto	6	10%
		Lo	6	10%
		An	0	0%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: Mijke Pallandt Naam leerling: Lana Naam leerkracht: Mijke Pallandt Groep: 4 Situatie: Startmeting Datum observatie: 1-4-2014		categorie	aantal	procenten
		Ta	15	25 %
		Kij	10	16,67%
		Sto	17	28,33%
		Lo	13	21,67%
		An	5	8,33%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

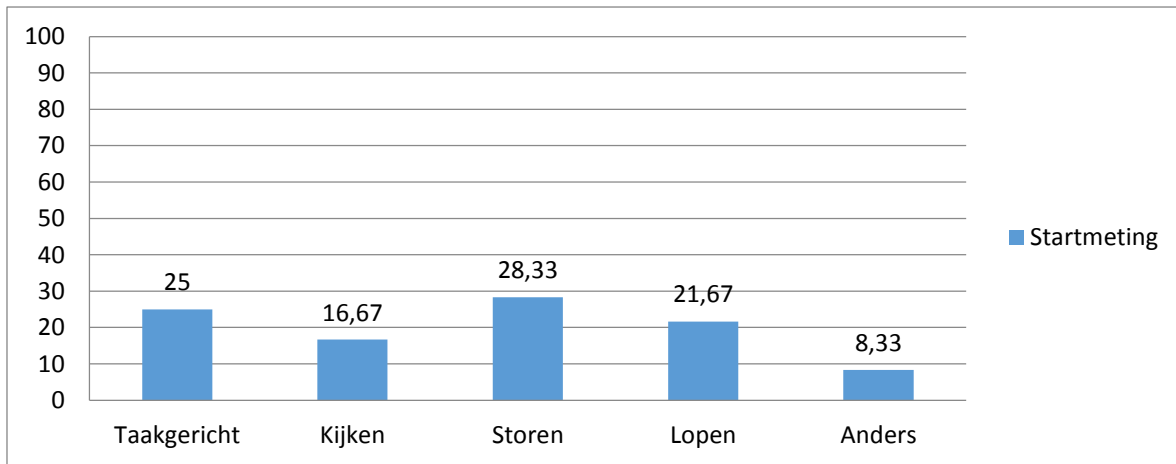
TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: Mijke Pallandt Naam leerling: Luuk Naam leerkracht: Mijke Pallandt Groep: 4 Situatie: Startmeting Datum observatie: 1-4-2014		categorie	aantal	procenten
		Ta	24	40%
		Kij	1	1,67%
		Sto	23	38,33%
		Lo	7	11,67%
		An	5	8,33%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: Mijke Pallandt Naam leerling: Marieke Naam leerkracht: Mijke Pallandt Groep: 4 Situatie: Startmeting Datum observatie: 1-4-2014		categorie	aantal	procenten
		Ta	15	25%
		Kij	14	23,33%
		Sto	8	13,33%
		Lo	12	20%
		An	11	18,33%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Toilet
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Punt slijpen
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Kletsen met klsgenoten
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Kletsen met klasgenoten
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: Mijke Pallandt Naam leerling: Joep Naam leerkracht: Mijke Pallandt Groep: 4 Situatie: Startmeting Datum observatie: 1-4-2014		categorie	aantal	procenten
		Ta	29	48,33%
		Kij	17	28,33%
		Sto	0	0%
		Lo	9	15%
		An	5	8,33%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

Bijlage 6; Grafieken tijdsteekproef startmeting

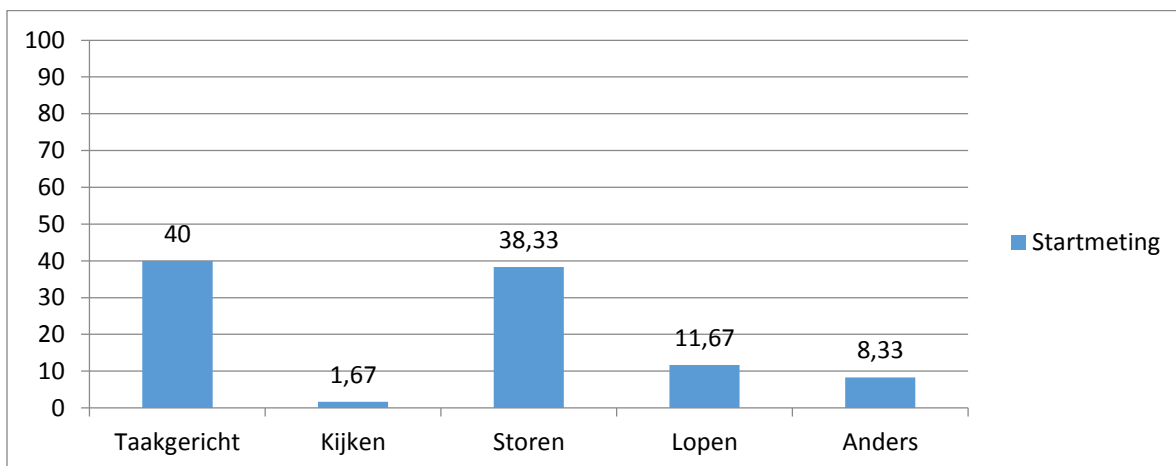
Grafiek Lana



Grafiek 4.1.2 Startmeting Lana

In de grafiek van Lana is te zien dat zij op bijna alle onderdelen nagenoeg gelijk scoort. Dit heeft als gevolg dat zij maar 25% van de tijd daadwerkelijk taakgericht bezig is. Te zien is dat Lana meer tijd besteed in het contact met medeleerlingen, dan aan taakgericht werken. Uit het interview en de voortgangsgesprekken zal blijken hoe Lana hieraan gaat werken.

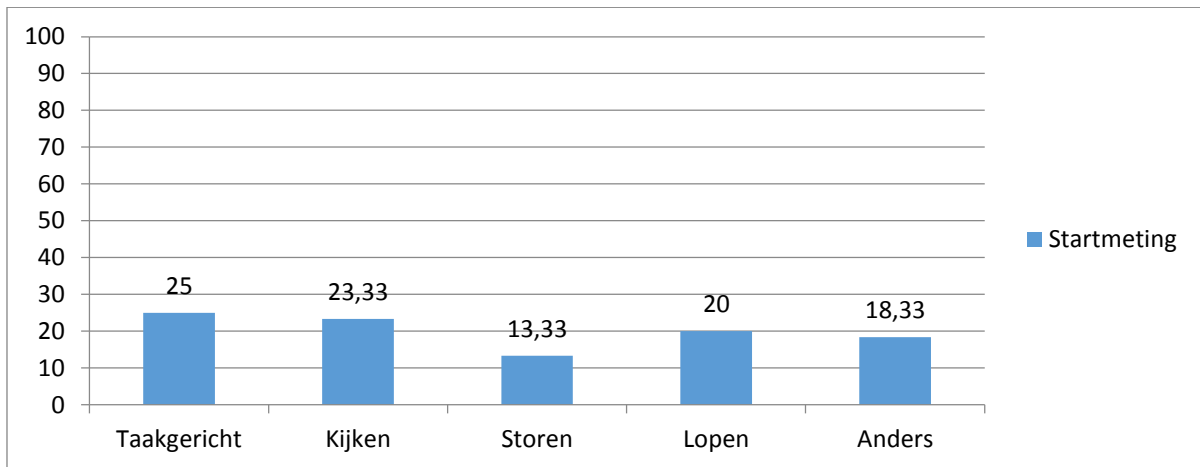
Grafiek Luuk



Grafiek 4.1.3 Startmeting Luuk

In de grafiek van Luuk is te zien dat zij nagenoeg evenveel tijd besteed aan het storen, dus contact met medeleerling over niet-taakgerichte zaken, dan aan taakgericht werken. Daarnaast loopt Luuk een groot deel van de tijd rond.

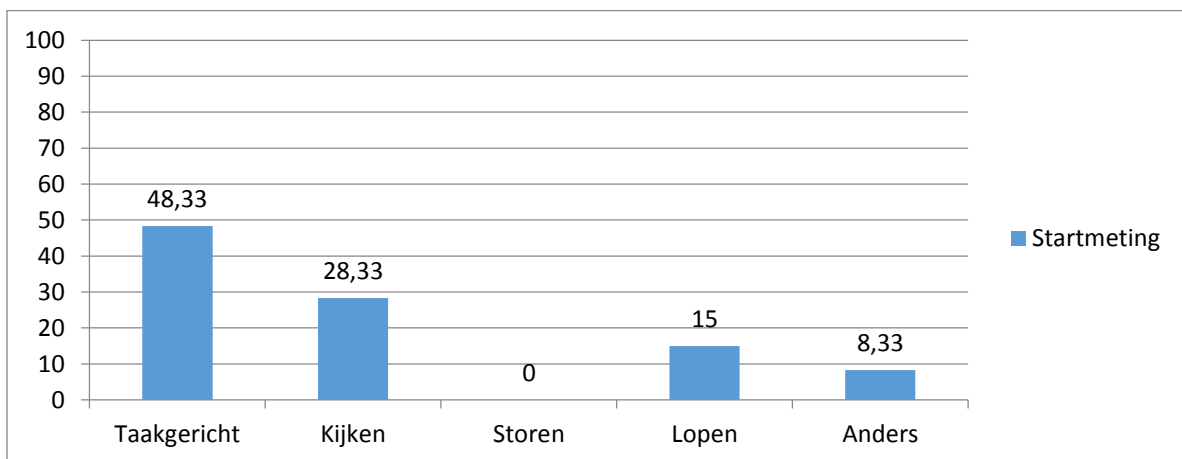
Grafiek Marieke



Grafiek 4.1.4 Startmeting Marieke

In de grafiek van Marieke is te zien dat zij bij alle onderdelen nagenoeg evenveel scoort. Haar taakgerichtheid is 25%. Daarnaast is zij een groot deel van de tijd aan het rondkijken en rondlopen. In het interview en de voortgangsgesprekken zal blijken hoe Marieke hieraan gaat werken.

Grafiek Joep



Grafiek 4.1.5 Startmeting Joep

In de grafiek van Joep is te zien dat hij een taakgerichtheid heeft van bijna 50%. Naast het taakgericht werken is hij veel van de tijd aan het rondkijken, namelijk 28,33%. Joep heeft geen contact met zijn medeleerlingen over niet-taak gebonden dingen gehad.

Bijlage 7; Tabellen waardering schaal

			
Bijna geen taakjes af		Alle taakjes van de weektaak af	
Aan het einde van de week één of twee taakjes af		In één dag drie moet-taakjes af	

Tabel 4.2 Waardering schaal Lana

			
Veel praten		Stil werken	
Weinig moet-taakjes af.		Veel moet-taakjes af	
De smileys worden niet ingekleurd.		De smileys op de weektaak zijn ingekleurd	
Het duurt heel lang voor je aan een nieuw taakje begint als een ander taakje af is.		Meteen aan een nieuw taakje beginnen als een ander taakje af is.	

Tabel 4.3 Waardering schaal Luuk

			
Er wordt veel rondgelopen en gewiebeeld.		Iedereen zit rustig op zijn stoel	
Er wordt niet rustig gewerkt		Er wordt rustig gewerkt	
Er wordt veel gekletst		Het is rustig in de klas en er wordt niet gekletst.	
Het duurt heel lang voor je aan een nieuw taakje begint als een ander taakje af is.		Je begint meteen aan een nieuw werkje als je een taakje af hebt	
De weektaak is niet af.		De weektaak is af.	

Tabel 4.4 Waardering schaal Marieke

			
Niet goed gewerkt		Alle taakjes zijn af	
De weektaak is niet af		Je zit goed op je eigen stoel als je werkt	
Er wordt veel gekletst		Het is stil en rustig in de klas	
Er wordt veel rondgelopen		De taakjes van de weektaak worden aangekruist als ze klaar zijn	
De taakjes worden niet aangekruist als ze af zijn			

Tabel 4.5 Waardering schaal Joep

Bijlage 8; Voortgangsverslagen

Janne

	<i>Hoe is het oefenen gegaan? Wat is er goed gegaan? Heb je gemerkt dat ik heb geholpen?</i>	<i>Waar zit je deze week op de schaal? Wat maakt dat je daar zit?</i>	<i>Hoe ga je de komende week verder oefenen? Wat verwacht je daarbij van mij?</i>
<i>Voortgangs- gesprek 1</i>	Goed gegaan. Ik heb vier taakjes af en heb minder geklets en minder naar buiten gekeken. Ja, jij hebt me aangemoedigd om aan het werk te gaan.	3,5 De dingen die ik net noemde. (zie vraag 1)	Ik ga de saaie werkjes eerst doen. Dan heb ik aan het eind van de week alleen nog leuke werkjes om te doen. Ik wil dat je me soms aanspreekt als ik niet aan het werk ben.
<i>Voortgangs- gesprek 2</i>	Goed. De weektaak is af. Ik heb minder gekletst en minder naar buiten gekeken. Je hoefde me maar weinig aan te moedigen.	4. De weektaak is helemaal af. Ik heb meer op mijn werk gelet en weinig achterom gekeken.	Nog minder naar buiten kijken. Dat je het tegen me zegt als ik niet aan het werk ben. Een plekje minder dicht bij het raam zou me misschien ook helpen.
<i>Voortgangs- gesprek 3</i>	Goed. Ik heb niet naar buiten gekeken. De moeilijke taakjes zijn bijna af. Ik heb weinig met andere leerlingen gekletst.	4,5. De saaie werkjes heb ik sneller gemaakt. Ik wil graag de weektaak afhebben en nog wat mag-taakjes.	Ik ga naar mijn potlood kijken, dan denk ik aan doorwerken. Saaie werkjes eerst doen. Het werkboek van rekenen eerder in de week doen. Niet meer met C. en B. kletsen.
<i>Voortgangs- gesprek 4</i>	Eigenlijk goed. Saaiste taakjes af. Meer op mijn eigen werk gelet.	4,7. Ik heb de saaiste werkjes af dus nu kan ik sneller werken.	Meer opletten op dat ik moet doorwerken.

Lana

	<i>Hoe is het oefenen gegaan? Wat is er goed gegaan? Heb je gemerkt dat ik heb geholpen?</i>	<i>Waar zit je deze week op de schaal? Wat maakt dat je daar zit?</i>	<i>Hoe ga je de komende week verder oefenen? Wat verwacht je daarbij van mij?</i>
<i>Voortgangs- gesprek 1</i>	Slechter dan vorige week. Het werken ging niet goed, ik heb teveel gekletst. Ik heb twee taakjes afgekregen, nu probeer ik harder door te werken. Ik heb niet gemerkt dat jij hebt geholpen.	Nog steeds op 2. Het gaat nog hetzelfde als eerst.	Hard doorwerken. Ik verwacht daarbij niks van jou.
<i>Voortgangs- gesprek 2</i>	Wel goed. Ik heb harder doorgewerkt dan vorige week, ik had zelfs op één dag drie werkjes af. Jouw hulp was niet nodig.	2.5 Als ik aan de weektaak werk denk ik aan de gesprekken die wij hebben en dan kan ik harder doorwerken.	Ik probeer aan onze gesprekjes te denken. Ik ga eerst de moeilijkere taakjes maken daarna pas de gemakkelijke taakjes.
<i>Voortgangs- gesprek 3</i>	Best goed. Ik hoef nog maar één taakje en klets minder. Ik heb gedacht aan onze gesprekjes.	2,5 Het is nog steeds een beetje hetzelfde, alleen ik heb minder gekletst.	Ik ga de tafels oefenen dan gaat 'Eenmaal andermaal' makkelijker. Die ga ik als eerste maken. Jij kunt me helpen door me aan het werk te zetten en haar te waarschuwen als ik niet aan het werk ben.
<i>Voortgangs- gesprek 4</i>	Best goed. Ik heb al 2,5 taakje af. 'Eenmaal andermaal' heb ik eerst gedaan, daarna schrijven en spelling is half af. Ik heb al meer taakjes af dan normaal.	3. Het gaat elke week een beetje beter. Ik had snel de taakjes af en werk beter. Ook ben ik minder gaan kletsen.	Ik ga het rijtje van boven naar beneden afwerken op de weektaak. Ik ga hard werken, dat betekent dat ik alleen bezig ben met de taakjes.

Luuk

	<i>Hoe is het oefenen gegaan? Wat is er goed gegaan? Heb je gemerkt dat ik heb geholpen?</i>	<i>Waar zit je deze week op de schaal? Wat maakt dat je daar zit?</i>	<i>Hoe ga je de komende week verder oefenen? Wat verwacht je daarbij van mij?</i>
<i>Voortgangs-gesprek 1</i>	Goed. Ik doe gewoon een taakje, die kruis ik af en dan ga ik aan een ander taakje. De taakjes zijn goed gegaan. Ik mocht tussendoor vragen stellen.	1,5 Ik zit daar omdat ik de taakjes goed afkruis en de taakjes gaan beter.	Ik ga aan het begin van de weektaak goed naar de instructie luisteren. Ik ga beginnen met het maken van de werkbladen. Ik wil graag tussendoor nog vragen mogen stellen.
<i>Voortgangs-gesprek 2</i>	Heel goed. Ik heb heel de weektaak af en me aan de regels gehouden. Ik heb niet gemerkt dat jij me geholpen hebt.	3. Ik heb de hele weektaak af en me aan de regels gehouden die we hadden afgesproken.	Hetzelfde als deze week. Goed luisteren naar de instructie, meteen beginnen. En ik ga het klokje er goed bijzetten. Ik wil graag tussendoor vragen mogen stellen.
<i>Voortgangs-gesprek 3</i>	Goed. Ik heb ik woensdag al bijna alles af. Ik heb me aan de afspraken gehouden. Ik heb eerst de werkbladen geaan, daarna rekenen, schrijven en Eenmaal Andermaal.	5,5 Ik had heel snel alles af.	Ik ga het klokje er meteen bij pakken. Ik blijf alle taakjes goed afkruisen. Ik begin met de werkbladen, daarna de schriften, dan de computer en als laatste doe ik de spelletjes. Ik wil graag tussendoor vragen stellen als dat nodig is.
<i>Voortgangs-gesprek 4</i>	Ook goed. Ik heb vier taakjes af en heb me goed aan de regels gehouden. Heb heerlijk werkbladen gedaan, daarna schriften, toen de computer en als laatste het spelletje.	7. Aan het begin ging het niet goed met de weektaak, nu hebben we afspraken gemaakt en daar heb ik me aan gehouden.	Ik blijf me aan de afspraken houden en blijf het klokje erbij gebruiken. Ik verwacht van jou niks meer.

Marieke

	<i>Hoe is het oefenen gegaan? Wat is er goed gegaan? Heb je gemerkt dat ik heb geholpen?</i>	<i>Waar zit je deze week op de schaal? Wat maakt dat je daar zit?</i>	<i>Hoe ga je de komende week verder oefenen? Wat verwacht je daarbij van mij?</i>
<i>Voortgangs- gesprek 1</i>	Goed. Eenmaal andermaal, rode werkboek en de computer zijn goed gegaan. Ik mocht vragen stellen en we hebben samen de taakjes ingepland.	5,5 Best veel dingen gaan al beter. Ook werk ik rustiger.	Ik ga het klokje gebruiken bij het werken aan de taakjes. Ik wil samen met jou de taakjes plannen en wil tussendoor vragen stellen als dat nodig is.
<i>Voortgangs- gesprek 2</i>	Goed. Heel de weektaak ging goed, alles wat erop stond. We hebben samen de taakjes gepland.	6,5 Het gaat eigenlijk beter, de weektaak is af. Ik gebruik het klokje en we plannen de taakjes in. En ik ben harder aan het werken.	Klokje nog meer gebruiken. Ik wil samen de taakjes in blijven plannen en tussendoor vragen stellen.
<i>Voortgangs- gesprek 3</i>	Ook weer goed. Heel de weektaak is af. Ik heb de tafelkaart gebruikt bij Eenmaal Andermaal en we hebben samen gepland.	7,1 Eenmaal Andermaal ging beter. Ik ben meer aan het opletten. Ik heb het gevraagd als ik iets niet snapte.	Het klokje gebruik ik soms wel en soms niet. Ik vind het niet altijd fijn om hem te gebruiken. Ik wil graag blijven plannen en mijn tafelkaart blijven gebruiken.
<i>Voortgangs- gesprek 4</i>	Goed. Het werken ging goed, ik heb minder gekletst en meer gewerkt.	7,9 Alle taakjes zijn goed gegaan.	Het klokje gebruik ik niet meer, die vind ik niet fijn. Ik ga nog minder kletsen. Ik wil graag de taakjes blijven plannen.

Joep

	<i>Hoe is het oefenen gegaan? Wat is er goed gegaan? Heb je gemerkt dat ik heb geholpen?</i>	<i>Waar zit je deze week op de schaal? Wat maakt dat je daar zit?</i>	<i>Hoe ga je de komende week verder oefenen? Wat verwacht je daarbij van mij?</i>
<i>Voortgangs- gesprek 1</i>	Best goed. Ik kon goed werken en heb al veel taakjes af. We hebben samen de taakjes gepland.	5,8 Ik heb al veel taakjes gemaakt en heb goed aan mijn weektaak gewerkt.	Verder oefenen met de dingen die we hebben afgesproken. Dus samen plannen en een rustig plekje opzoeken als het onrustig is in de klas.
<i>Voortgangs- gesprek 2</i>	Heel goed. Ik heb de hele week af. Ik kon deze week de weektaak goed, de taakjes waren gemakkelijk. Ik heb rustig kunnen werken. Ik heb je hulp gemerkt omdat je een goede weektaak hebt gemaakt en we hebben samen de taakjes gepland.	7. De weektaak is helemaal af.	Ik ga werken op een rustig plekje als dat nodig is. Ik wil graag meer uitleg als ik iets niet snap. Ik wil samen de taakjes inplannen aan het begin van de week.
<i>Voortgangs- gesprek 3</i>	Ging best goed. Ik kon me goed concentreren. Ik heb vaak uit mezelf de koptelefoon gepakt en heb op het rustige plekje gewerkt. We hebben samen de taakjes gepland.	6,8 Deze week ging heel goed.	Ik ga weer goed m'n best doen. Ik ga nog vaker op het rustigere plekje zitten want heb soms last van R. en M. Ik wil samen blijven plannen.
<i>Voortgangs- gesprek 4</i>	Best goed, maar met mijn arm niet goed (hij heeft z'n arm gebroken). Taakjes ging best goed, maar niet zo heel goed. Vorige week ging het beter.	6,9 Ik ben verder gekomen met de taakjes, ik heb de taakjes met links gedaan.	Ik ga mijn best doen. Als het niet lukt met mijn arm zou ik graag willen dat iemand met me samen doet of me meehelpt. Ik ga weer op het rustige plekje werken als het onrustig is in de klas.

Bijlage 9; Formulieren tijdsteekproef eindmeting

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: Mijke Pallandt Naam leerling: Janne Naam leerkracht: Mijke Pallandt Groep: 4b Situatie: Eindmeting Datum observatie: 1-6-2014		categorie	aantal	procenten
		Ta	52	86,67%
		Kij	3	5%
		Sto	1	1,67%
		Lo	2	3,33%
		An	2	3,33%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Klasgenoot stelt een vraag
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: Mijke Pallandt Naam leerling: Lana Naam leerkracht: Mijke Pallandt Groep: 4 Situatie: Eindmeting Datum observatie: 1-6-2014		categorie	aantal	procenten
		Ta	36	60%
		Kij	10	16,67%
		Sto	3	5%
		Lo	10	16,67%
		An	1	1,67%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

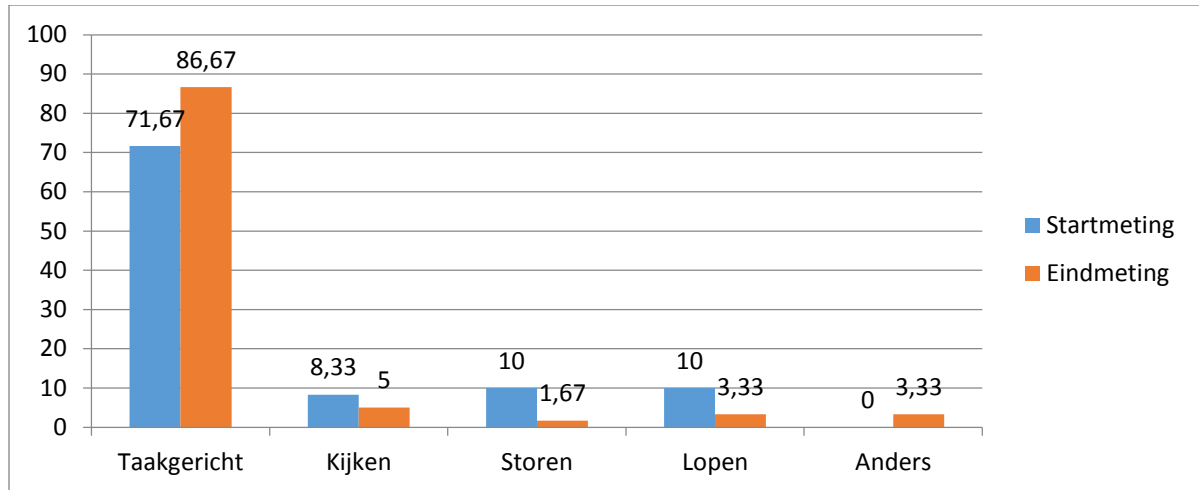
TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: Mijke Pallandt Naam leerling: Luuk Naam leerkracht: Mijke Pallandt Groep: 4 Situatie: eindmeting Datum observatie: 1-6-2014		categorie	aantal	procenten
		Ta	55	91,67%
		Kij	2	3,33%
		Sto	1	1,67%
		Lo	0	0%
		An	2	3,33%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: Mijke Pallandt Naam leerling: Marieke Naam leerkracht: Mijke Pallandt Groep: 4 Situatie: Eindmeting Datum observatie: 1-6-2014		categorie	aantal	procenten
		Ta	57	95%
		Kij	1	1,67%
		Sto	1	1,67%
		Lo	1	1,67%
		An	0	0%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: Mijke Pallandt Naam leerling: Joep Naam leerkracht: Mijke Pallandt Groep: 4 Situatie: Eindmeting Datum observatie: 1-6-2014		categorie	aantal	procenten
		Ta	48	80%
		Kij	9	15%
		Sto	1	1,67%
		Lo	0	0%
		An	2	3,33%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

Bijlage 10; Grafieken eindmeting

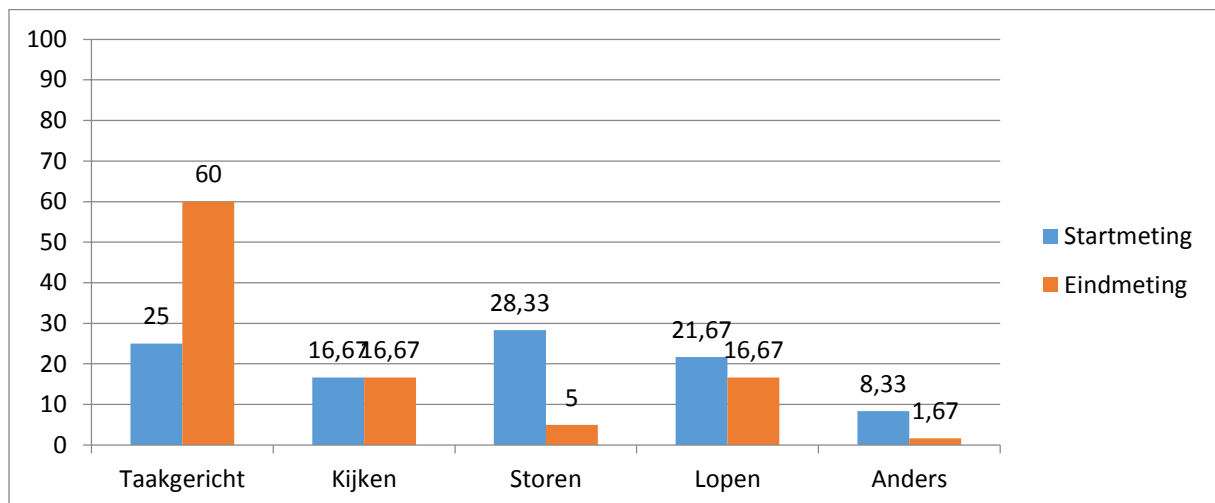
Grafiek Janne



Grafiek 4.3.2 Eindmeting Janne

In de grafiek van Janne is te zien dat de taakgerichtheid aan het begin van het onderzoek al hoog was. Toch is te zien dat haar taakgerichtheid tijdens het onderzoek vergroot is. Waar haar taakgerichtheid aan het begin van het onderzoek 71,67% was, is het aan het eind van het onderzoek 86,67%. Bij de eindmeting is te zien dat zij vooral minder is gaan storen en lopen.

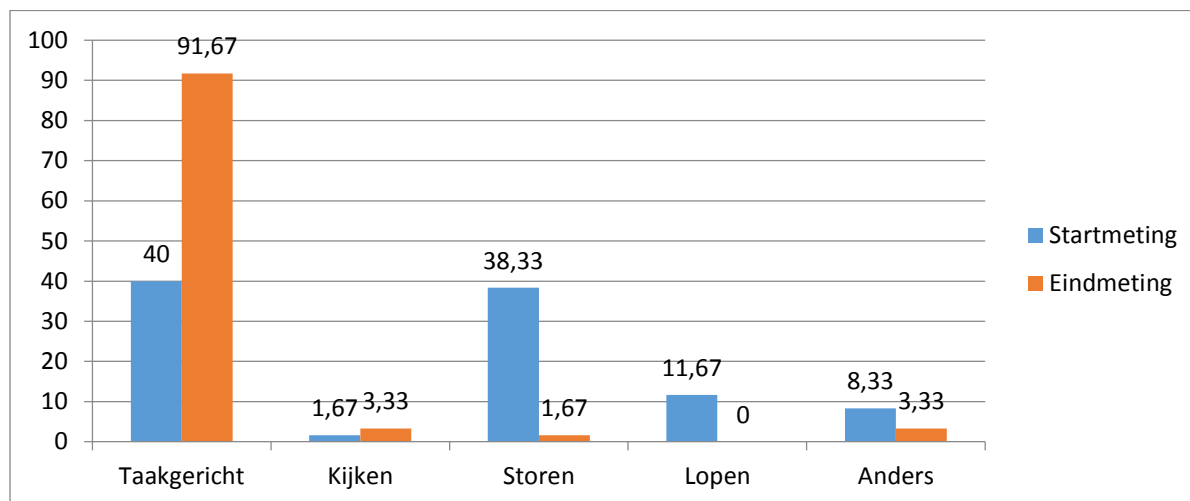
Grafiek Lana



Grafiek 4.3.3 Eindmeting Lana

In de grafiek van Lana is te zien dat haar taakgerichtheid tijdens het onderzoek sterk is verbeterd. Waar zij bij de startmeting een taakgerichtheid van 25% had, had zij bij de eindmeting een taakgerichtheid van 60%. In de grafiek is tevens te zien dat zij minder is gaan storen. Het rondkijken en lopen is nagenoeg hetzelfde gebleven.

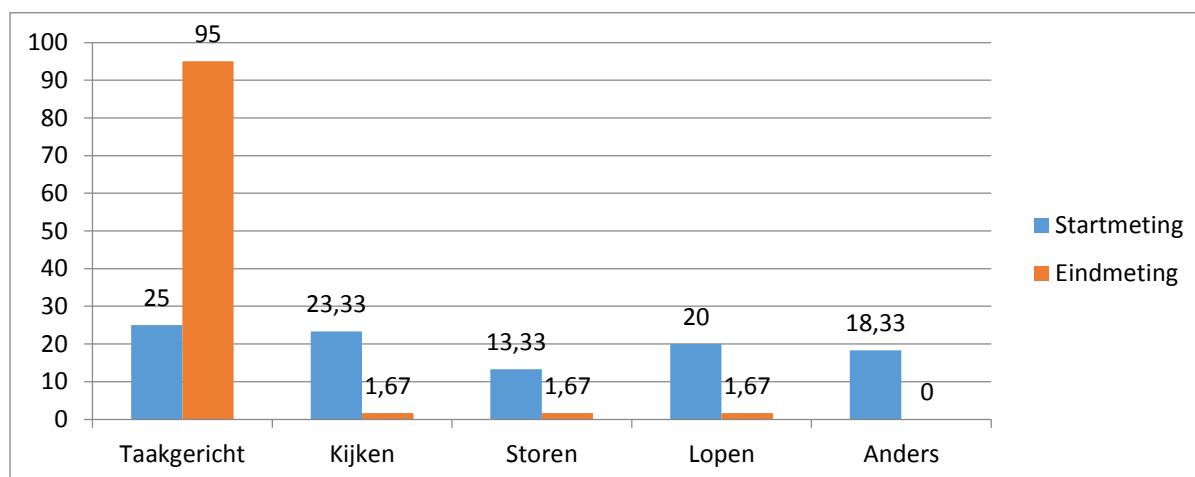
Grafiek Luuk



Grafiek 4.3.4 Eindmeting Luuk

In de grafiek van Luuk is te zien dat hij zich erg ontwikkeld heeft in zijn taakgericht gedrag tijdens de weektaak. In de startmeting had hij een taakgerichtheid van 40%, in de eindmeting had hij een taakgerichtheid van 91,67%. Luuk is beduidend minder gaan storen en rondlopen.

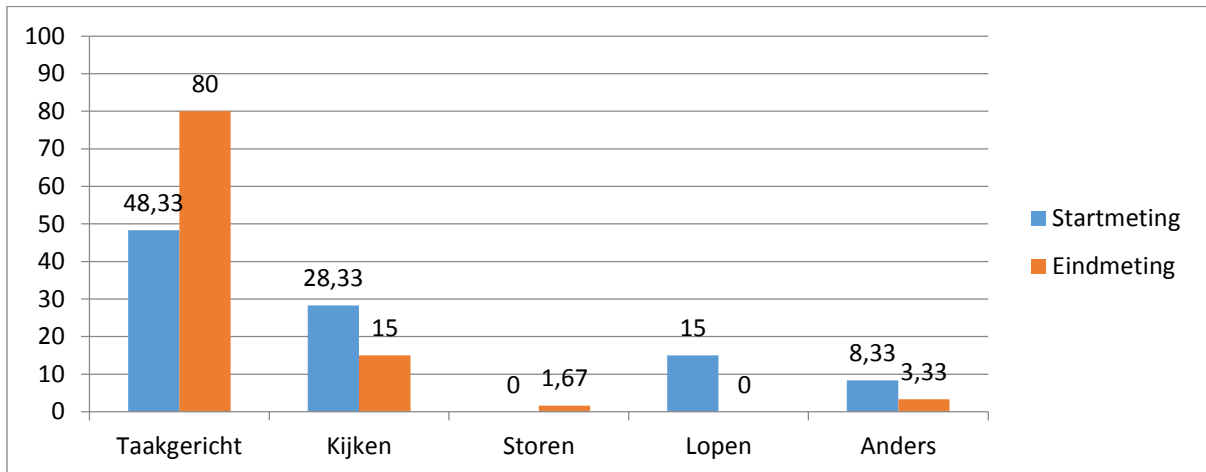
Grafiek Marieke



Grafiek 4.3.5 Eindmeting Marieke

In de grafiek van Marieke is te zien dat zij een grote vooruitgang heeft geboekt met het taakgericht werken tijdens de weektaak. Bij de startmeting had zij een taakgerichtheid van 25%, in de eindmeting had zij een taakgerichtheid van 95%. Marieke heeft zich op alle andere gebieden positief ontwikkeld.

Grafiek Joep



Grafiek 4.3.6 Eindmeting Joep

In de grafiek van Joep is te zien dat ook hij zich positief heeft ontwikkeld in het taakgericht werken tijdens de weektaak. Bij de startmeting had Joep een taakgerichtheid van 48,33%, bij de eindmeting had hij een taakgerichtheid van 80%. Joep heeft zich overwegend positief ontwikkeld in het rondkijken en lopen.

Bijlage 11; De leerstijltest van Kolb

